Niveau(x) d'enseignement: 3
Centre d'intérêt: 773

Numéro EDUQ : 8370785

Centre pilote Laval (Québec, Québec).

Le projet REPERES, rapport 1970-71 / Centre pilote Laval. -- Québec : Ministère de l'éducation, Service de la recherche, 1971.
316 f. ; 36 cm.

Titre de la couv.

Cote Dewey: /

Cote LC: /

Descripteur(s): *Formation des enseignants *Programme de formation *Programme-cadre *Enseignement expérimental *Elaboration de programmes *Evaluation de programmes *Evaluation par l'enseignant *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *REPERES (Projet)

Le Centre pilote Laval est un établissement provisoire qui, au cours de ses trois années d'existence, a pour mission d'expérimenter de nouvelles approches à la formation des maîtres du primaire. Le tout est à situer dans le cadre du projet REPERES qui, à moyen terme, vise à articuler la préparation professionnelle des maîtres sur une application éclairée du Règlement no 1, de façon à répondre aux exigences de l'individualisation de l'enseignement. Le volume rend compte des réalisations accomplies au cours de la dernière année d'activités du Centre pilote, en 1970-1971.

Le volume est divisé en sept chapitres: 1. l'équipe des professeurs et la clientèle étudiante; 2. le programme; 3. didactiques et recherches en didactiques; 4. connaissances et habiletés; 5. les stages; 6. l'opinion des étudiants; 7. follow-up. L'essentiel du volume consiste en une description, chapitres 3 et 4, des cours et activités mis en place pour atteindre les objectifs visés par les professeurs (vingt activités pour lesquelles le volume précise la clientèle, les objectifs, le contenu, les modalités, le déroulement, l'évaluation, l'appréciation et les sources bibliographiques).

L'année 1970-1971 marque l'intégration complète du Centre pilote à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. A l'exception des stages et de deux cours offerts par des membres de l'équipe d'encadrement, les activités du programme ont été réalisées par les professeurs réguliers de la faculté.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Auteur de l'analyse: ar

LE MINI[illegible] ÉDUCATION

[illegible]

QUÉBEC, [illegible] 1973

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

SOMMAIRE

INTRODUCTION

CHAPITRE 1
L'EQUIPE DES PROFESSEURS
LA CLIENTELE ETUDIANTE

CHAPITRE 2
LE PROGRAMME

CHAPITRE 3
DIDACTIQUES ET RECHERCHES EN DIDACTIQUES

CHAPITRE 4
CONNAISSANCES ET HABILETES

CHAPITRE 5
LES STAGES

CHAPITRE 6
OPINIONS DES ETUDIANTS

CHAPITRE 7
FOLLOW-UP

CONCLUSIONS

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

INTRODUCTION

◇

introduction

En l'An I, le Centre Pilote Laval a fonctionné de façon complètement autonome par rapport aux institutions de formation de maîtres déjà existantes. L'équipe d'encadrement était responsable à la fois de la planification, de l'exécution et de l'évaluation du programme.

L'An II a connu un début d'intégration à la Faculté des Sciences de l'Education. L'équipe des professeurs du Centre a fait appel à plusieurs professeurs de cette faculté. Cette collaboration se situait surtout au niveau de l'exécution du programme prévu par le Centre.

L'An III du Centre Pilote marque l'intégration complète de ce projet expérimental à la Faculté. Le présent rapport se veut une image la plus fidèle possible de cette situation telle que vécue par les étudiants et les professeurs.

A l'exception des stages et de deux cours offerts par des membres de l'équipe d'encadrement, les activités du programme ont été offertes par les professeurs réguliers de la Faculté. Ce rapport, dans sa partie descriptive tout au moins, est donc composé essentiellement de comptes rendus d'activités rédigés par les professeurs responsables de ces cours.

On y trouvera aussi un chapitre sur la clientèle et l'équipe d'encadrement de cette troisième année, de même que les grandes lignes du programme: la planification des activités par les professeurs et les étudiants du Centre Pilote Laval à la fin de l'An II; la réalisation effective en l'An III; l'impact du déroulement sur la vie du Centre.

La tradition des questionnaires d'évaluation s'est maintenue cette année encore. Elle permettra de présenter quelques données jugées significatives, concernant les opinions des étudiants sur leur formation.

Enfin, le lecteur pourra s'interroger avec l'équipe sur quelques-uns des problèmes ou thèmes jugés les plus importants, relativement à la formation des maîtres de l'élémentaire.

Ont participé à la rédaction du présent rapport les personnes suivantes:

- Mme Geneviève Deronzier
- M. Jules Dumas
- M. André Paré
- Mlle Denyse Pouliot
- Les professeurs signataires des comptes rendus d'activités.

■ ■ ■

l'équipe des professeurs

la clientèle étudiante

CHAPITRE 1

◇

L'EQUIPE DES PROFESSEURS

LA CLIENTELE ETUDIANTE

A) L'EQUIPE DES PROFESSEURS

Par suite de l'intégration de la Formation des Maîtres aux universités, des négociations ont été entreprises entre le Ministère de l'Education et l'Université Laval pour l'intégration des professeurs de l'Ecole Normale Laval. Trois de nos professeurs étaient concernés par cette négociation qui s'est avérée très décevante pour eux et pour le Centre Pilote Laval.

Entre autres exigences de l'Université Laval, une obligation leur était faite d'aller chercher un doctorat à l'extérieur.

Les trois professeurs concernés ont dû reprendre immédiatement leurs études pour ne pas nuire à leur carrière professionnelle.

Déjà, l'an dernier, ils avaient travaillé à mi-temps pour pouvoir se consacrer à leurs études.

Cette année, ils ont été obligés de prendre une orientation définitive.

C'est ainsi que deux professeurs sont présentement aux études à temps plein.

Un troisième, qui de par sa situation familiale ne pouvait quitter Québec, s'est vu obligé d'abandonner ses projets de reclassement à l'Université. Après avoir commencé l'année comme membre de l'équipe du Centre, il a dû se soumettre aux exigences d'admission à la Fonction Publique. Le Ministère de l'Education l'ayant engagé comme professionnel, a refusé de le prêter pour le reste de l'année.

Un des professeurs prêtés par l'Université a demandé à utiliser son congé sabbatique pour se consacrer à ses études et faire un stage à l'étranger.

Les trois membres restants de l'équipe du Centre Pilote se sont adjoints un professeur de la Faculté, responsable plus spécialement des stages. De sorte que l'équipe du Centre Pilote cette année se compose de:

- Mme Geneviève Deronzier
- M. Jules Dumas
- M. André Paré
- Mlle Denyse Pouliot.

B) LA CLIENTELE

Quatre-vingt-onze étudiants ont terminé avec succès leur deuxième année au Centre Pilote et ont obtenu un brevet d'enseignement, classe "A".

De ce nombre, trente-neuf étudiants ont quitté en juin 1970, la majorité (23) d'entre eux pour enseigner dans une classe régulière de l'élémentaire en 1970-71. Quatre autres ont accepté des postes dans des institutions spécialisées. Deux se sont orientés vers le secondaire et deux encore ont poursuivi des études à l'extérieur du Centre. Quelques étudiants se sont mariés et ont abandonné momentanément leurs projets d'enseignement. Quelques-uns enfin nous ont laissés sans nouvelles de leurs occupations.

La situation qui prévalait en septembre 1970 ne nous permet pas de tirer des conclusions sur les raisons qui ont motivé les étudiants à quitter ou à poursuivre.

D'une part l'intégration à la Faculté représentait pour eux à la fois des dépenses additionnelles et un changement dans le fonctionnement du Centre. Elle peut avoir motivé des étudiants à quitter.

D'autre part, on se souviendra que le marché du travail était saturé pour l'enseignement à l'élémentaire

en septembre 1970. Ce phénomène nous semble avoir joué diversement selon les individus: il en a incité un certain nombre à revenir pour une troisième année, pendant que d'autres ont préféré saisir l'occasion qui se présentait de s'insérer dans le marché du travail, craignant de ne pas retrouver les mêmes possibilités l'année suivante.

De sorte que nous avons débuté l'année 1970-71 avec cinquante-deux (52) étudiants, candidats à la licence d'enseignement élémentaire.

■ ■ ■

Service de la Recherche
1030, de Lachevrotière
8e étage
Québec G1R 5A5

le
programme

CHAPITRE 2

◇

LE PROGRAMME

▷OBJECTIFS GENERAUX

A la suite du travail des deux premières années, les objectifs généraux suivants ont été jugés pertinents à la poursuite de la formation de nos étudiants:

1. Permettre l'acquisition de connaissances et les lier à des habiletés spécifiques à développer en fonction du métier à exercer par un maître à l'élémentaire.

2. Préparer la synthèse et l'intégration de l'acquis durant les 3 ans au Centre Pilote Laval. Préparer l'étudiant à l'intégration dans son milieu de travail et aux problèmes de changement qui se poseront à lui.

3. Lier le travail de l'étudiant à divers types de recherches ("Patterns" de recherche pour des maîtres de l'élémentaire en classe).

▷ACTIVITES

Pour traiter sans équivoque du programme des activités, il nous faut faire la distinction suivante:

A) programme prévu à la fin de la deuxième année;

B) programme réalisé effectivement en 1970-71.

A) PROGRAMME PREVU:

A la fin de la deuxième année, les professeurs du Centre Pilote Laval, après consultation auprès des étudiants, ont tracé les grandes lignes du programme des activités de l'An III. Une des données essentielles de ce programme était qu'il devenait un de ceux qu'offrait la Faculté des Sciences de l'Education, au même titre que la licence d'Orientation, le baccalauréat d'enseignement élémentaire, secondaire, etc. Les professeurs ont donc prévu un certain nombre de modalités, permettant de poursuivre les objectifs choisis tout en tenant compte des politiques et des disponibilités de la Faculté.

C'est ainsi que les étudiants ont été placés devant l'alternative suivante pour leur troisième année de formation:

a.) Dans le cadre du nouveau programme d'enseignement élémentaire de la Faculté, ils pouvaient choisir un champ de spécialisation et poursuivre leurs études, soit dans une autre faculté (Lettres, Sciences, Théologie), soit dans un autre programme dispensé par la Faculté (Education physique, enfance exceptionnelle).

b.) Ceux qui préféraient continuer dans un programme de pédagogie se voyaient offrir quatre blocs d'activités parmi lesquels ils devaient choisir les 30 crédits requis:

I. Connaissances et habiletés *(15 crédits)*

— approches pédagogiques

ex: Outdoor Education
créativité

— psychologie appliquée

ex: psychologie des groupes
psychologie de l'enfant

— connaissance de l'acte pédagogique

ex: curriculum, planning, évaluation
psychologie de l'enseignement

— disciplines d'appoint

ex: sociologie
statistique

II. Didactique *(3 crédits)*

— Français

— Mathématiques

— Milieu social

— Sciences naturelles

— Arts plastiques

— Musique

III. Recherche *(6 crédits)*

— Français

— Milieu social

— Sciences naturelles

— Musique

— Mathématiques

— Arts plastiques

IV. Intégration et changement *(6 crédits)*

— Stages

— Relais d'évaluation

— Séminaires et synthèse

B) PROGRAMME REALISE:

Dans les faits, voici comment le programme s'est réalisé.

Pour ce qui est des options a. et b. (spécialisation ou pédagogie), une seule étudiante a choisi un champ de spécialisation à l'extérieur de la Faculté, soit en catéchèse. Le choix d'un champ à l'intérieur de la Faculté a été plus difficile à réaliser.

Deux étudiants, désireux de s'inscrire en éducation physique n'ont pu le faire que pour une partie du programme seulement.

Quant à l'Enfance inadaptée, les trois étudiants intéressés n'ont pu s'intégrer à ce programme d'études, celui-ci étant dans une phase de réorganisation à ce moment.

La majorité des étudiants se sont donc inscrits au programme régulier de pédagogie. L'idée des 4 blocs du programme a été respectée. Les modifications appor-

tées l'ont été au niveau des activités offertes à l'intérieur de ces blocs. Voici la liste de ces activités:

1. Connaissances et habiletés:

Activités offertes:

- Introduction aux techniques audio-visuelles
- Enseignement séquentiel
- Psychologie de l'enseignement
- Objectifs en éducation
- Sociologie de l'éducation
- Anthropologie et éducation
- Intervention pédagogique et créativité
- Animation culturelle
- Histoire des idées pédagogiques
- Théorie du développement et du fonctionnement de l'intelligence
- Groupe et devenir personnel
- Dyslexie et dysorthographie
- Le langage à la maternelle
- Plein Air en éducation

Sur un total de 42 crédits offerts, l'étudiant devait en choisir de 12 à 15 suivant la composition de son programme.

II. Didactique:

Activités offertes:

- Français III
- Arts plastiques III
- Expression sonore III
- Milieu humain III
- Mathématiques III
- Sciences naturelles III

Sur un total de 18 crédits offerts, l'étudiant devait en choisir de 3 à 6, suivant qu'il avait choisi 12 ou 15 crédits dans le bloc I. De plus, sauf pour Mathématiques et Arts plastiques qui ne comportaient pas de recherche, il s'engageait à suivre le cours "Recherche" correspondant à la didactique choisie.

III. Recherche:

Activités offertes:

- Français
- Expression sonore
- Milieu humain
- Sciences naturelles

Sur un total de 24 crédits, l'étudiant devait en choisir 6 dans la discipline pour laquelle il suivait le cours de didactique.

IV. Intégration et changement:

Les activités offertes dans ce bloc étaient toutes obligatoires. Il s'agit des stages Scopem V et Scopem VI, qui comprenaient outre l'enseignement dans une classe, des séminaires d'évaluation et de synthèse pour un total de 6 crédits.

C'est au niveau de ce dernier bloc qu'ont eu lieu les modifications les plus importantes. En effet, les relais d'évaluation avaient été prévus dans le but d'encadrer davantage les étudiants, de suivre de plus près leur cheminement, de les aider à faire le point de leurs apprentissages et de réajuster le programme en fonction de ces évaluations périodiques.

Dans les faits, ces objectifs n'ont pas pu être réalisés. L'équipe d'encadrement n'étant que partiellement impliquée dans l'exécution du programme, il lui était impossible d'en orienter le déroulement.

Elle n'aurait pu que servir d'intermédiaire entre les nombreux responsables de cours et les étudiants et encore, sans connaître les expériences que les uns et les autres vivaient. Elle a refusé ce rôle, préférant utiliser ces périodes de relais à des séminaires de stage.

Scopem VI a aussi subi des modifications majeures. Le projet initial consistait en un stage intensif des étu-

diants actuels dans les classes où enseignaient les Anciens du Centre Pilote Laval, suivi d'une session de [illegible] tous ensemble, ils auraient pu analyser la situation, déterminer les problèmes d'intégration, s'interroger sur des stratégies de changement.

Pour des raisons administratives et financières, ce stage a dû être annulé. En effet, devant le retard apporté à la signature des ententes Ministère - Université, relatives à l'intégration de la formation des maîtres, face à l'indécision du Ministère quant aux possibilités financières de réaliser ce stage, l'équipe s'est fixé une date ultime après laquelle elle allait abandonner ce projet et s'orienter autrement. A la suite des expériences des autres années, l'équipe voulait de cette façon, éviter des angoisses inutiles et improductives. C'est ainsi que ce stage a été remplacé par un stage intensif de prise en charge.

Les étudiants ont été assez déçus de ce changement au programme. Un peu plus tard dans l'année, à la suite d'une rencontre avec les Anciens, ils ont redemandé une forme quelconque de stage d'intégration et de changement.

Cependant, l'équipe avait modifié sa position. Devant les difficultés rencontrées par les stagiaires lors de la prise en charge, devant les comptes rendus d'expériences des Anciens, elle refusait de tenir des journées d'études axées surtout sur le changement. Il lui semblait

en effet qu'une telle politique risquait d'orienter les futurs maîtres vers une attitude de type apostolat qui nuirait à leur intégration dans les écoles.

Les professeurs du Centre Pilote Laval ont plutôt offert aux étudiants de les aider, à titre de collègues cette fois, dans leur action pédagogique réelle. Ils demandaient aux étudiants, d'abord de faire des essais et des erreurs, puis de se regrouper selon les différentes régions où ils seront affectés. Les journées d'études qu'ils tiendront ensuite seront axées sur des vrais problèmes et non sur des situations anticipées. À cela les professeurs sont prêts à collaborer.

[>IMPACT SUR LA VIE DU CENTRE

La multiplicité d'options, d'horaires, de préoccupations créée par la teneur du programme a eu un impact sur la vie du Centre. Au cours des deux premières années, les étudiants participaient à une vie de groupe alimentée par un programme commun, une animation sociale et culturelle réalisée par et pour eux, une politique d'encadrement spécifique, des synthèses de groupe fréquentes.

Cette année, ils ont dû s'intégrer à une structure beaucoup plus complexe et anonyme. Ils ont d'abord dû se familiariser avec des formalités administratives d'inscrip-

tion qui n'avaient rien de commun avec les formes d'accueil qu'ils avaient connues auparavant.

La diversité des horaires individuels a ensuite engendré des difficultés de regroupement: difficulté de former des petites équipes de travail pour plusieurs cours, impossibilité presque totale de se retrouver tout le groupe ensemble. Les professeurs, lorsqu'il était nécessaire de réunir tous les étudiants devaient le faire aux heures de repas ou le soir. De plus, ils devaient s'en tenir aux communications écrites pour la majorité des informations ou des consultations qu'ils avaient à faire.

Le salon, qui jusqu'à maintenant avait été le point de rencontre des étudiants, que ceux-ci décoraient avec enthousiasme et "habitaient" avec intérêt, est devenu un local comme les autres, utilisé lorsque les salles de séminaire étaient occupées. On voyait de temps à autre une petite équipe s'y réunir pour préparer un travail ou un séminaire. Ce tableau est assez représentatif d'ailleurs de la situation qui prévalait. De la diversité des options, découlait une diversité de problèmes et de préoccupations. Les étudiants ne formaient plus un groupe mais des sous-groupes, que l'on retrouvaient dans les mêmes cours à options, dans les mêmes équipes de travail, dans les mêmes écoles en stage.

La qualité de présence des professeurs de l'équipe s'est modifiée elle aussi. L'absence de contacts de groupe due à la dispersion des étudiants les a amenés à se désenga-

ger graduellement de la vie du Centre comme telle. Ils se sont davantage centrés sur leurs responsabilités respectives dans le programme, tout en demeurant disponibles aux individus.

■ ■ ■

Horaire et répartition

des étudiants dans les cours

Premier trimestre: septembre – décembre

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
a.m. 8.30 – 11.30		Recherche en musique 1■	Objectifs en éducation 7▲	Sociologie de l'éducation 8▲ Théorie du développement et du fonctionnement de l'intelligence 9▲	Anthropologie et éducation 10▲
p.m. 1.30 – 4.30	Introduction aux techniques audio-visuelles 11▲	Créativité et intervention pédagogique 12▲ Animation culturelle 13▲	Didactique de la musique 1● Didactique du français 2● Didactique du milieu humain 3● Didactique des sciences naturelles 4●	Recherche en français 2■ Recherche en milieu humain 3■ Recherche en sciences naturelles 4■	Enseignement séquentiel 14▲

Horaire et présentation des activités selon les catégories:

Didactiques ●
Recherches ■
Connaissances et habiletés ▲

Deuxième trimestre: janvier – avril

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
a.m. 8.30 – 11.30			Recherche en musique 1■	Didactique des mathématiques 5●	Didactique des arts plastiques 6●
			Plein Air en en éducation 15▲		
p.m. 1.30 – 4.30	Langage à la maternelle 16▲	Psychologie de l'enseignement 17▲	Recherche en français 2■	Recherche en milieu humain 3■	Théorie du développement et du fonctionnement de l'intelligence 9▲
		Animation culturelle 13▲		Histoire des idées pédagogiques 20▲	
		Créativité et intervention pédagogique 12▲	Groupe et devenir personnel 19▲		
		Dyslexie et dysorthographie 18▲		Recherche en sciences naturelles 4■	

Horaire et présentation des activités selon les catégories:

Didactiques ●
Recherches ■
Connaissances et habiletés ▲

Premier trimestre: septembre – décembre

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
a.m. 8.30 – 11.30		Recherche en musique *10 ETUDIANTS*	Objectifs en éducation *16 ETUDIANTS*	Sociologie de l'éducation *18 ETUDIANTS* Théorie du développement et du fonctionnement de l'intelligence *1 ETUDIANT*	Anthropologie et éducation *18 ETUDIANTS*
p.m. 1.30 – 4.30	Introduction aux techniques audio-visuelles *22 ETUDIANTS*	Créativité et intervention pédagogique *18 ETUDIANTS* Animation culturelle *29 ETUDIANTS*	Didactique de la musique *10 ETUDIANTS* Didactique du français *20 ETUDIANTS* Didactique du milieu humain *1 ETUDIANT* Didactique des sciences naturelles *20 ETUDIANTS*	Recherche en français *20 ETUDIANTS* Recherche en milieu humain *1 ETUDIANT* Recherche en sciences naturelles *20 ETUDIANTS*	Enseignement séquentiel *2 ETUDIANTS*

Répartition des étudiants dans les options.

/26

Deuxième trimestre: janvier – avril

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
a.m. 8.30			Recherche en musique *10 ETUDIANTS*	Didactique des mathématiques	Didactique des arts plastiques
11.30			Plein Air en éducation *18 ETUDIANTS*	*31 ETUDIANTS*	*14 ETUDIANTS*
p.m. 1.30	Langage à la maternelle	Psychologie de l'enseignement *6 ETUDIANTS*	Recherche en français *20 ETUDIANTS*	Recherche en milieu humain *1 ETUDIANT*	Théorie du développement et du fonctionnement de l'intelligence
		Animation culturelle *19 ETUDIANTS*		Histoire des idées pédagogiques *5 ETUDIANTS*	
		Créativité et intervention pédagogique *18 ETU.*	Groupe et devenir personnel *21 ETUDIANTS*		
4.30	*5 ETUDIANTS*	Dyslexie et dysorthographie *38 ETUDIANTS*		Recherche en sciences naturelles *20 ETUDIANTS*	*2 ETUDIANTS*

Répartition des étudiants dans les options.

didactiques et recherches en didactiques

CHAPITRE 3

◇

DIDACTIQUES
ET RECHERCHES
EN DIDACTIQUES

COURS ET ACTIVITES

1. MUSIQUE	■ ●
2. FRANCAIS	■ ●
3. MILIEU HUMAIN	■ ●
4. SCIENCES NATURELLES	■ ●
5. MATHEMATIQUES	●
6. ARTS PLASTIQUES	●

● didactiques

■ recherches

1 MUSIQUE (EXPRESSION SONORE)

▷ OBJECTIFS

Sensibilisation au potentiel musical de l'univers sonore.

▷ MODALITES

Il y a d'abord quelques cours d'introduction et d'exploitation du fonctionnement des appareils électro-acoustiques à utiliser. La majeure partie du travail se fait en atelier dirigé.

▷ DEMARCHE

A. TRIMESTRE D'AUTOMNE:

Le premier projet consistait à réaliser un montage d'objets sonores pris sur des disques de bruitage. Le but de ce projet était de favoriser une prise de conscience des caractères plastiques des sons et des bruits. Et au fil des tentatives d'agencement et d'organisation, de développer certains critères esthétiques. Cet exercice de prise de cons-

éléments de la dimension plastique du sonore me semblait indispensable pour contrer le conditionnement socio-culturel qui amène à n'entendre l'élément musical qu'à travers la mélodie et le rythme. Cet apprivoisement étant fait, c'est-à-dire que les sons et les bruits commençant à être significatifs pour les étudiants, on pouvait alors aborder de plein pied la composition musicale, c'est-à-dire l'organisation esthétique du monde sonore. A cette fin, le deuxième projet a consisté dans la réalisation de montages sonores à partir d'un texte littéraire. Dans ce cas, il s'agissait de fabriquer d'abord des objets ou des événements sonores, puis de les organiser en fonction de la sémantique du texte.

B. TRIMESTRE D'HIVER:

Etant donné l'expérience acquise par ce groupe au trimestre d'automne, il a été possible de consacrer l'ensemble du présent trimestre à la réalisation de projets (montages) ayant pour but de procéder à l'appréhension du monde musical par le jeu dialectique de l'exécution et de l'audition.

Les thèmes proposés pour ces projets et la répartition des étudiants ont été les suivants:

1) Sonorisation d'un conte d'enfant — 3 étudiants

2) Montage d'événements sonores tirés du monde de l'enfant

3) Sons chorégraphiques

4) Exploration de factures instrumentales simples

5) Sons et images

6) Exploration de corps sonores simples — 4 étudiants

7) Etude du contenu sonore des émissions enfantines à la télévision — 1 étudiant

8) Montage abstrait — 3 étudiants

▷ EVALUATION

A. TRIMESTRE D'AUTOMNE:

L'évaluation de ce cours a été faite par chacun des élèves en consultation avec le professeur. Les critères considérés ont été le travail, l'intérêt et les résultats.

B. TRIMESTRE D'HIVER:

Pour répondre aux souhaits émis par les étudiants, l'évaluation a été faite par eux-mêmes, individuellement.

▷ APPRECIATION

A. TRIMESTRE D'AUTOMNE:

Découlant de considérations didactiques jugées valables, la démarche décrite ci-haut impliquait l'apprentissage préalable des techniques de base de la manipulation

d'appareils électro-accoustiques. Cette démarche s'est avérée gênante pour environ la moitié des élèves. Toutefois, le deuxième projet à réaliser n'impliquant pas de techniques de montage nécessairement aussi élaborées, on a constaté un regain d'intérêt chez les étudiants jusque-là assez peu enthousiastes. Quant à l'autre moitié, les résultats obtenus sont au-delà de toute espérance et de ce point, confirment la possibilité d'intervention sur le conditionnement socio-culturel. En conséquence, le même contenu de cours est gardé pour le deuxième trimestre. Toutefois, une plus grande souplesse dans la forme du cours devrait permettre à chacun d'aborder à sa façon le processus de sensibilisation musicale auquel il est convié.

B. TRIMESTRE D'HIVER:

La qualité de certains travaux réalisés par les élèves, ainsi que le changement d'attitude dans l'écoute et la considération du monde musical constituent à mon avis le meilleur gage d'appréciation de ce cours.

Toutefois le mode d'évaluation décidé par la majorité des élèves étant issu d'une philosophie qui valorise davantage les intentions et les bonnes dispositions que le travail et les réalisations, a paru totalement aberrant au professeur. La discussion à laquelle il a donné lieu cependant, lui a semblé plus profitable que son refus pur et simple.

Martin Prével

☆

2 FRANCAIS

▷ OBJECTIFS

D'une manière générale, ce cours d'introduction à la recherche en didactique du français se rattache aux objectifs de l'an III poursuivis par les professeurs du Centre Pilote Laval. Il visait, dans l'ensemble, à construire l'argument d'une recherche expérimentale, à formuler quelques hypothèses d'ordre opérationnel et à soumettre à une observation objective et rigoureuse certains faits de langage afin de connaître avec précision leur valeur d'efficience dans l'enseignement quotidien. L'objectif ultime était de pouvoir, à partir de l'analyse des résultats de cette recherche, mettre sur pied de nouveaux procédés d'enseignement susceptibles d'augmenter l'efficacité et la qualité de l'usage de la langue dans l'enseignement élémentaire.

Les six crédits du premier trimestre ont été exclusivement consacrés à la réalisation de cette recherche expérimentale. Il s'agissait là, faut-il le dire, d'un travail très laborieux, minutieusement complexe et pour lequel les étudiants ont manifesté, sinon un enthousiasme débordant,

du moins un intérêt et une persévérance... exemplaires. La première partie des objectifs visés semble donc atteinte puisque tous les étudiants connaissent maintenant les exigences d'une recherche expérimentale: "rationale", construction et passation d'un test, compilation et analyse des données.

▷ MODALITES

Comme il s'agissait d'une recherche expérimentale, il n'y a pas eu de formule fixée une fois pour toutes. Ce sont les besoins de la recherche qui ont fait que tantôt le travail s'effectuait en séminaires ou en équipes, tantôt sous forme de cours ou de table ronde. Il apparaît que le rôle du professeur ait été aussi soumis aux exigences des problèmes qui se posaient au groupe.

▷ DEMARCHE

A. TRIMESTRE D'AUTOMNE:

Le déroulement du cours fut, dans l'ensemble, assez lent. Non que les étudiants n'assumaient pas leurs tâches, mais parce que le sujet choisi était vaste et complexe et qu'il fallait très souvent, non seulement fixer les limites de la recherche, mais aussi bien fixer les balises de notre marche. Il y eut donc beaucoup de réajustements

dans les objectifs de la recherche, mais non dans ceux du cours. Dans ces derniers, en effet, nous avons scrupuleusement suivi le déroulement obligé de la recherche expérimentale.

B. TRIMESTRE D'HIVER:

A partir des données de notre recherche, nous avons esquissé quelques procédés didactiques sur l'enseignement du français et plus particulièrement de la sémantique, en tenant compte des exigences de la sémantique, du niveau d'enseignement des élèves et du "niveau d'expression" (déterminée par la recherche) des élèves dans la définition de leurs concepts. Le temps consacré toutefois à cette réflexion est apparu beaucoup trop court.

▷ APPRECIATION ET EVALUATION

Il est important de souligner que le grand nombre d'étudiants inscrits à ce cours ne favorise pas une démarche rapide et que les procédés de vérification qu'un si grand nombre impose se révèlent difficiles.

L'évaluation des élèves a été faite par le professeur qui se fondait sur les rapports de recherche remis par les étudiants. L'évaluation du cours a révélé que le temps consacré à la didactique s'était avéré beaucoup trop court et que le travail de compilation des données était par ail-

leurs trop long et trop difficile. Cette insatisfaction première en entraînait une autre: celle de n'avoir pu appliquer en classe quelques-unes des méthodes didactiques élaborées. L'enseignement du français à partir de la sémantique posant quelques difficultés, il aurait peut-être été préférable d'exclure certaines analyses de la recherche, longues et difficiles, pour consacrer plus de temps à la didactique.

Jean-Pierre Béland

▷ BIBLIOGRAPHIE

Al-Issa, Ihsan, "The Development of Word Definition in Children", The Journal of Gen. Psychology, 1969, 114. pp. 25-28.

Anglin, Jeremy, M. The Growth of Word Meaning, Cambridge, M.I.T., 1970.

Carroll, J.B., Language and Thought, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1964.

Piaget, Jean, La représentation du monde chez l'enfant , Paris, P.U.F., 1947.

Reichard, S.D. Rapport, "The Development of Concept Formation in Children", American Journal Orthopsychiat., 1954, 14, pp. 156-161.

Schaff, Adam, Introduction à la sémantique, Paris, éd. Anthropos, 1960.

Wolwan, Richard N. and Edwin Barker, "A Developmental Study of Word Definitions", Journal of Gen. Psychol. 1965, 107, pp. 159-166.

■ ■ ■

3 MILIEU HUMAIN

Un seul étudiant était inscrit à ce cours. Il s'agissait d'un prolongement des objectifs et du contenu du cours milieu social décrit au rapport de l'an II. Le lecteur intéressé voudra bien s'y référer pour de plus amples informations.

☆

4 SCIENCES NATURELLES

DIDACTIQUE

▷ OBJECTIFS

Le programme d'enseignement à la maternelle et à l'élémentaire comporte une première approche avec les sciences de la nature. La découverte du monde vivant et non-vivant doit permettre à l'enfant de développer son sens de l'observation et de lui apporter une meilleure connaissance des éléments et des phénomènes naturels de son milieu environnant.

Le maître doit être en mesure de guider l'enfant sur les chemins de la découverte. A l'heure actuelle, il ne peut pas compter sur des directives précises de la Direction Générale de l'Enseignement à l'Elémentaire. On note une carence quasi totale de documents relatifs à cette matière. De plus, certaines lacunes dans sa formation pédagogique de même que certaines contraintes dans les politiques de l'école empêchent souvent le maître d'amorcer cet enseignement des sciences.

Ces informations recueillies par mode d'inventaire et d'enquête nous ont suggéré de poursuivre pour le cours destiné aux étudiants du Centre Pilote, les objectifs suivants:

- Que l'étudiant-maître acquière une connaissance plus exacte du monde vivant et non-vivant.
- Que l'étudiant-maître soit capable de communiquer des notions scientifiques avec clarté et précision.
- Que l'étudiant-maître sache tirer parti au maximum des éléments du milieu de façon simple, réaliste et originale.
- Que l'étudiant-maître sache explorer par lui-même les expériences nouvelles en didactique des sciences de la nature.

▷ MODALITES

Le cours accepte au départ tous les modes pédagogiques possibles. Le choix du mode est fonction de sa rentabilité en information ou en formation. Exposés théoriques sur les concepts fondamentaux illustrés par des travaux pratiques sur le terrain ou en classes-laboratoires; communications présentées par les étudiants, suivies de discussions; recherches individuelles ou en équipes sur certains aspects de la didactique des sciences; comptes rendus d'expériences tentées en classes d'expérimentation; ce sont les principales modalités de travail utilisées pendant ce cours.

Le professeur a cru important de jouer un rôle de

guide auprès des étudiants-maîtres, tout comme ceux-ci devront agir avec leurs futurs élèves en classe. D'où un travail constant pour démystifier la science auprès d'étudiants souvent timides avec le monde scientifique et pour soutenir l'enthousiasme dans les recherches et les travaux. Ce travail a été bien réalisé dans l'ensemble mais le guide a peut-être été trop prompt à apporter les réponses, au risque de faire brûler des étapes dans la démarche de l'étudiant.

▷ DEMARCHE

Le projet de cours prévoyait qu'une première partie serait consacrée à l'étude fragmentaire des sciences de la nature: astronomie et météorologie; écologie animale et végétale; sciences physiques et sciences de la terre. La deuxième partie devait être partagée entre un effort collectif de créativité afin de rendre ces notions scientifiques assimilables par l'enfant et certaines résolutions de problèmes réalisables individuellement par les étudiants.

Le manque de temps nous a obligés à faire certains réajustements. Comme il s'avérait impossible de couvrir un territoire aussi vaste, nous avons préféré dégager les grands ensembles en insistant davantage sur la façon d'élargir le champ des connaissances scientifiques de l'étudiant plutôt que sur la somme des informations elles-mêmes. Au cours du trimestre, il y a eu un temps d'arrêt pour mieux préciser

les dernières étapes à franchir. L'évaluation élaborée par les responsables du Centre Pilote Laval au début de novembre nous a permis de mieux réaliser ces corrections de trajectoire. Le contenu et le mode utilisé dans les cours du dernier mois ont été profondément modifiés à la suite de cette révision.

▷ EVALUATION

L'évaluation du cours s'est faite à partir des points suivants:

a) participation aux sessions	25%
b) travaux pratiques et communications	35%
c) examen écrit final	40%

Deux modifications ont été apportées à cette évaluation. L'examen écrit n'a pas pris la forme traditionnelle. Les étudiants ont émis le désir d'adopter le type "examen-maison", échelonné sur une période de deux semaines. De plus, ils ont été invités à présenter leur propre évaluation pour la note finale. Cette auto-évaluation semble plus apte à mesurer la valeur du jugement objectif de l'étudiant que sa note finale. Par contre, le type "examen-maison" offre une amélioration sensible sur l'examen écrit traditionnel. Il est beaucoup plus facile d'évaluer la force de réflexion, le sens de la logique, le travail de recherche personnelle

de chaque étudiant, quand ne l'entravent pas la nervosité et la limitation du temps alloué.

▷ APPRECIATION

L'évaluation globale du cours par les étudiants est très positive. Ceux-ci ont manifesté un intérêt constant, facilement mesurable par la somme de travail fournie, souvent de façon gratuite. La plupart nous paraissent maintenant posséder les éléments essentiels pour réaliser un excellent enseignement des sciences à l'élémentaire, sachant bien intégrer les notions de créativité et d'intervention pédagogique acquises au cours de leur formation au Centre Pilote Laval. Il serait dommage que cet élan soit ralenti par les contraintes probables du milieu scolaire.

Ce cours de didactique en sciences de la nature devra corriger encore plusieurs imperfections. L'étudiant devrait avoir une part encore plus active dans l'élaboration du programme. Certains travaux sur le terrain ou en classe-laboratoire ne faisaient pas suffisamment appel à l'initiative et à l'imagination scientifique de l'étudiant. Au cours de leurs communications personnelles, les étudiants ont manifesté une tendance trop marquée pour le cours magistral. Il faudrait se montrer plus exigeant pour que l'utilisation de méthodes actives dépasse la simple conviction théorique. L'exploitation du milieu naturel a quelquefois

été délaissée pour de simples raisons de pluie ou de froid. Un nombre idéal de vingt étudiants devrait favoriser un plus grand nombre d'orientations personnelles à l'intérieur du cours.

En définitive, le bilan nous apparaît positif pour l'ensemble des objectifs du cours. Le fait qu'ils aient risqué bon nombre d'expériences à l'occasion des stages nous permet de supposer que ces étudiants attacheront de l'importance à leur enseignement des sciences de la nature. De plus, il y a de bonnes chances qu'ils sachent utiliser le milieu environnant comme livre du maître!

RECHERCHE

▷ OBJECTIFS

Cette recherche permet à l'étudiant-maître d'explorer les expériences nouvelles en didactique des sciences de la nature et d'apporter une contribution personnelle à cette didactique. L'étudiant-maître doit être capable d'en suivre l'évolution rapide et de l'appliquer concrètement dans un programme spécifique

▷ MODALITES

L'inventaire des travaux récents en didactique des sciences de la nature a été réalisé par une revue bibliographique et des résumés de lecture. Ce premier déblayage a permis de mieux connaître les ouvrages et le matériel didactique disponibles en bibliothèque, dans les librairies et dans les écoles de la ville.

La majeure partie de l'année a été consacrée à un travail de recherche en petites équipes de moins de cinq

membres. La plupart des équipes ont choisi d'élaborer un programme de sciences de la nature pour un degré spécifique de l'élémentaire incluant la maternelle. Plusieurs de ces travaux ont subi une première expérimentation dans les stages en milieu scolaire. Le produit final fut présenté en séminaire.

▷ DEMARCHE

Le contenu du cours lui-même n'était pas fixé à l'avance. Les équipes avaient libre choix dans le thème de leur recherche. La plupart des travaux ont subi des modifications importantes, en cours de route. La complexité du travail en équipe, les résultats des expérimentations et bien d'autres facteurs ont obligé à faire quelques coupures dans les projets.

▷ EVALUATION

L'évaluation portait sur les trois aspects suivants:

a) Essai bibliographique 15%

b) Projet de recherche 50%

c) Séminaires (présentation et participation) 35%

▷ APPRECIATION ET CONCLUSION

Ce cours a atteint ses objectifs mais de façon in complète. Il est indéniable que les étudiants ont fourni un travail personnel intense pour réaliser leur projet de recherche. Le fait de devoir rendre des comptes en séminaires ajoutait un élément de motivation! Ces travaux manifestent beaucoup d'originalité et de souci pédagogique.

Par contre, nous devons déplorer certaines lacunes. Il serait souhaitable à l'avenir que les responsables de cours de recherche se rencontrent pour déterminer quelques objectifs communs. Au début du cours, quelques périodes devraient être consacrées aux méthodes de recherche, afin d'assurer une meilleure efficacité dans les travaux. Les étudiants étaient en droit de s'attendre à une meilleure information sur les publications actuelles et à un leadership plus dynamique dans leur projet de recherche. La Bibliothèque Générale ne possède pas suffisamment d'ouvrages modernes en didactique des sciences de la nature. Plusieurs étudiants éprouvent d'énormes difficultés avec la documentation de langue anglaise. Et les meilleurs ouvrages sont américains. Afin de mieux exploiter la formule de séminaire et d'éviter l'éparpillement, le travail de recherche devrait être fragmenté.

Les responsables des stages en milieu scolaire ont réussi facilement à intégrer les expérimentations des projets dans les programmes de stages. Cette intégration permet une utilisation judicieuse de la méthode scientifique.

La recherche en didactique des sciences de la nature a donné des résultats très positifs. Il y a encore plusieurs points faibles. Remanier certaines phases, exercer un leadership plus soutenu, rendre la documentation plus accessible, tout cela permettrait d'exploiter encore mieux les possibilités offertes par les stages d'enseignement pratique.

Pat. Turcotte

☆

▷BIBLIOGRAPHIE

Ansciau, Gilbert, Les clefs de la découverte, Presses d'Ile de France, Paris, 1956, 234 pages.

Bauduin, R., L'enseignement des sciences à l'école primaire, Cahier de pédagogie moderne, Ed. Bourrellier, Paris 1960, 137 pp.

Blough, G. et Julius Schwartz, Elementary School Science and How to Teach It, 4ième éd., Holt, Rinehart and Winston, Toronto, 1969.

Brandt, Elisabeth et Hélen Challand, Pourquoi? Comment? 333 réponses, Editions R.S.T., Paris, 1965, 187 pp.

Brehm, Shirley, A Teacher's Handbook for Study Outside the Classroom, Charles E. Merrill Publ. Co., Columbus, Ohio, 1969.

Brown, R. et G.W. Mouser, Techniques for Teaching Conservation Education, 2ième éd. Burgess Publ. Co., Minneapolis, Minn., 1966.

Bureau de recherche et de consultation en éducation, Guide des Formateurs en Sciences, Apprentissage de la Pensée Scientifique (18 sessions), Ed. Beauchemin, Ottawa, 1969.

Carin, Arthur et Robert Sund, Discovery Teaching in Science, Charles E. Merrill Publ. Co., Columbus, Ohio, 1966.

Carson, Rachel, Le Printemps silencieux, Ed. Plon, Paris, 1963, 283 pp.

Carson, Rachel, The Sense of Wonder, Harper and Row Publ., N.Y., 1965, 95 pp.

Collection: Je Veux Connaître, Ed. des Deux Coqs d'Or, Paris, 1968.

Coran, Morris H., Experimental Earth Science, Howard W. Sams et Co. Inc., Indianapolis, Iowa, 1967, 128 pp.

Cousin, André, Le Contact des Jeunes avec la Nature, Cahiers pédagogiques, 1970, 72 pp.

Craig, Gérald S., Sciences For the Elementary Teacher, 5th ed. Blaisdell Publ. Co., Waltham, 1966, 962 pp.

Freinet, C., Flocons de neige et enseignement des sciences, Collection des B.E.M. (bibliothèque de l'école moderne) nos 11-12, Edition Ecole Moderne Française, Cannes, 1962.

Hallman, M. et Clarck Hume, Teaching Science in Canadian Schools, Grade 1, 2, 3, Holt, Rinehart and Winston, Toronto, 1961, 314 pp.

Hillcourt, William, Field Book of Nature Activities, Putnam Series, 1950, 320 pp.

Laun, Charles, The Natural History Guide, Alsace Books and Films, Alton, Ill., 1968.

Musselman, Virginia, Learning About Nature Through Games, National Wildlife Federation, Washington, 1969, 128 pp.

Nelson, Leslie Weldemor, Science Activities for Elementary Children, 4th ed., Dubuque, Iowa, 1967, 209 pp.

Piltz, A. et R. Sund, Creative Teaching of Science in the Elementary School, Allyn and Bacon Inc., Boston, 1968, 217 pp.

Romey, William D., Inquiry Techniques for Teaching Science, 1968, Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, New-Jersey.

Séguin, Fernand, Les Chemins de la science, Ed. Renouveau Pédagogique, Montréal, 1969.

Stapp, William, Integrating Conservation and Outdoor Education into the Curriculum (K-12), 2ième éd. Burgess Publ. Co., Minneapolis, Minn., 1967.

Tannenbaum, Harold et Stillman, Nathan, J'apprends tout sur..., Editions Arts et Voyages, New York, 1967, - Le son - Les microbes - Les orages.

Tannenbaum, H., et Alii, Elementary Science Study (E.S.S.) McGraw-Hill Book Co., Toronto, 1967.

Unesco, Manuel de l'Unesco pour l'enseignement des sciences, Unesco, Paris, 1964, 303 pp.

Wensberg, Katherine, Experiences With Livings Things, Beacon Press, Boston, 1966, 143 pp.

Periodicals:

1. Ranger Rick's Nature Magazine, The National Wildlife Federation, Marion, Ohio.

2. Science and Children, The National Science Teachers Association, Washington, D.C.

■ ■ ■

5	MATHEMATIQUES

▷ OBJECTIFS

Notre cours a voulu placer les étudiants dans un état de réflexion critique vis-à-vis l'enseignement et l'apprentissage de la mathématique à l'élémentaire. Plus spécifiquement le cours visait trois objectifs:

1- Faire reconnaître que les maîtres de l'élémentaire ont besoin d'une bonne vue d'ensemble de la mathématique.

2- Montrer qu'il est impossible de dégager les objectifs de l'enseignement de la mathématique à l'élémentaire sans cette vue d'ensemble.

3- Impliquer directement les étudiants dans une démarche génétique d'élaboration et d'appropriation de concept.

▷ MODALITES

Le cours a débuté par un questionnaire-sondage auprès des étudiants. Ce questionnaire avait pour but de permettre au professeur de répondre dans la mesure du possible aux attentes des étudiants.

A la suite d'une étude des réponses au questionnaire, on décida d'opérer sur trois plans:

1- Une leçon (10 périodes) à partir d'une situation familière (les codes) qui nous amènerait progressivement à élaborer un objet mathématique: les fonctions;

2- Informations sur les bases en numération;

3- Un travail par équipes visant à opérationnaliser un programme de mathématique à l'élémentaire.

▷ DEROULEMENT

On peut dire que le cours s'est déroulé comme prévu à posteriori car en réalité, nous n'avions justement rien "organisé" d'avance. Le déroulement était subordonné au " feedback " des élèves. Cependant, force nous fut de couper court à plusieurs endroits, faute de temps.

▷ EVALUATION

Il n'existe pas de modes d'évaluation pour un tel type de cours. Mais nous croyons que dans un tel esprit, l'évaluation est toujours naturellement présente.

Nous croyons que ce cours n'aura pas été inutile. La participation fut constante, même si le nombre d'élèves était grand (28). Nous considérons qu'un bon nombre d'étu-

diants ont modifié leur comportement mathématique à la suite du cours. Nous plaçons en annexe certains commentaires d'étudiants à ce sujet, lesquels nous semblent particulièrement significatifs.

Denis Tanguay

ANNEXE

▷ COMMENTAIRES DES ETUDIANTS

-"J'ai aimé particulièrement travailler simultanément "matière" et "pédagogie". C'est ce dont j'ai besoin".

- "Ce cours me permet de me réconcilier avec cette discipline et me donne le goût de continuer à travailler dans ce sens (c'est beaucoup pour moi)".

- "J'ai compris, grâce au rôle joué par le professeur, une partie du rôle du maître dans une classe à l'élémentaire".

- "Je trouve que nous avons fait, durant les séminaires, de la véritable didactique des mathématiques. C'est-à-dire que nous avons exploré, soit une situation comme pour les codes, soit les lois de composition, comme on pourrait le faire avec des enfants, sans crispation, détendus, en suivant le cheminement de la pensée, tout en s'arrêtant aux éléments essentiels découverts".

- "Le cours m'a permis de voir une nouvelle approche des mathématiques, tout à fait différente de ce que je connaissais. Il faudrait une suite, une continuité à ce cours car un trimestre, c'est très peu pour une telle exploration".

- "Les tâches à accomplir m'ont semblé appropriées. J'ai trouvé utile le travail proposé: il m'a permis de faire une synthèse de l'ensemble des mathématiques enseignées à l'élémentaire. Je trouve dommage que l'on ne puisse en discuter ensemble, que l'on ne puisse profiter du travail des autres équipes".

- "Ce cours m'a incité à m'interroger sur l'objet mathématique. Ce qui m'amène à chercher quels sont les apprentissages à faire effectuer aux enfants, et comment m'y prendre, par quelle situation".

- "Ce cours m'a non seulement montré un contenu mathématique à véhiculer, mais aussi des moyens pour le véhiculer".

- "J'ai trouvé ce cours pertinent, intéressant, significatif".

- "Si j'avais à refaire un choix de cours, je reprendrais "Didactique des mathématiques".

- "J'ai dû agrandir mon "bagage" mathématique pour comprendre avec des yeux neufs. Formule excellente..."

- "Je regrette que ce cours n'ait pas été plus long et échelonné au niveau des trois années, ce qui nous aurait permis des vérifications dans le milieu scolaire des enfants de l'élémentaire".

- "Après quelques réticences, j'ai fini par trouver important le travail demandé sur les objectifs. Important parce qu'il m'a forcée à réfléchir sur ce que je trouvais le plus important dans l'enseignement de la mathématique, et à en faire une synthèse".

* * *

ARTS PLASTIQUES

DIDACTIQUE

▷ OBJECTIFS

Le but de ce cours était de favoriser une recherche personnelle dans le domaine des arts graphiques et de permettre ainsi une meilleure compréhension des procédés graphiques d'impression souvent utilisés comme moyen d'expression dans l'enseignement des arts plastiques.

▷ MODALITES

Cette exploration s'est faite à partir de la sérigraphie, technique directe et rapide, favorisant une expérimentation du graphisme, de la couleur, de la mise en page; décomposition et recomposition d'une estampe par impressions successives.

Ce travail en atelier permettait à l'étudiant de réaliser ses propres créations et d'analyser la genèse des procédés d'impression.

Plusieurs techniques ont été inventoriées au cours de ce semestre, en commençant par l'impression en noir et blanc (procédé positif et procédé négatif) jusqu'à la réalisation d'une estampe en plusieurs couleurs.

Il ne s'agissait pas ici de réaliser des "oeuvres d'art" mais bien d'explorer un moyen d'expression et d'en démonter le mécanisme afin de cerner le phénomène en cause; le moyen utilisé (la sérigraphie) n'étant considéré que comme véhicule ou support.

▷ EVALUATION

Aucun jugement de valeur esthétique n'était porté par le professeur; son rôle était de fournir à l'étudiant des moyens d'exploration et d'éclairer, le cas échéant, certaines démarches, certaines possibilités de l'étudiant dans le domaine de l'expression plastique. Le résultat final importait moins que la compréhension qu'il avait retirée de son exploration.

Chaque étudiant, au cours de ce semestre, a réalisé trois ou quatre estampes en une ou plusieurs impressions, expérimentant ainsi autant de techniques propres à la sérigraphie. Liberté complète était laissée à l'étudiant dans son cheminement.

L'évaluation était basée sur la participation au [illegible] en cours de semestre, aucun examen n'étant requis.

▷ APPRECIATION

Les étudiants du C.P.L. qui ont suivi ce cours ont mené cette exploration d'une façon fort satisfaisante; même si un seul semestre ne permettait guère d'approfondir cette technique, l'expérimentation qu'ils en ont faite a été, nous semble-t-il, révélatrice et stimulante. Les travaux réalisés nous le confirment. La participation à ce travail d'atelier a été, dans l'ensemble, excellente.

Roland Giguère

☆

connaissances et habiletés

CHAPITRE 4

◇

CONNAISSANCES ET HABILETES

COURS ET ACTIVITES:

7. OBJECTIFS EN EDUCATION
8. SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION
9. THEORIE DU DEVELOPPEMENT ET DU FONCTIONNEMENT DE L'INTELLIGENCE
10. ANTHROPOLOGIE ET EDUCATION
11. INTRODUCTION AUX TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES
12. CREATIVITE ET INTERVENTION PEDAGOGIQUE
13. ANIMATION CULTURELLE
14. ENSEIGNEMENT SEQUENTIEL
15. PLEIN AIR EN EDUCATION
16. LE LANGAGE A LA MATERNELLE
17. PSYCHOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT
18. DYSLEXIE ET DYSORTHOGRAPHIE
19. GROUPE ET DEVENIR PERSONNEL
20. HISTOIRE DES IDEES PEDAGOGIQUES

7 OBJECTIFS EN EDUCATION

▷OBJECTIFS

A) Généraux:

1. Rendre l'étudiant capable de construire un instrument de mesure d'après des objectifs clairement formulés.

2. Familiariser l'étudiant aux problèmes posés par la mesure des objectifs.

B) Particuliers:

1. Que l'étudiant soit capable de formuler des objectifs en termes de la taxonomie de Bloom.

2. Que l'étudiant soit capable de formuler des objectifs en termes comportementaux tels que suggérés par Mager.

3. Que l'étudiant soit capable de transformer des objectifs généraux en termes comportementaux.

4. Que l'étudiant soit capable de décrire les principales techniques d'observation directe du comportement.

5. Que l'étudiant connaisse les principales formes de tests écrits et le problème de communication qu'ils sous-tendent.

6. Que l'étudiant soit capable de convertir en stanines et en centiles les résultats d'un examen.

7. Que l'étudiant soit capable de calculer et d'interpréter les indices de discrimination et de difficulté d'un item.

8. Que l'étudiant soit capable de planifier la construction d'un instrument de mesure selon une grille "objectifs-contenu".

N.B. Nous avons ici un échantillon des objectifs poursuivis. Cette liste n'est pas exhaustive.

▷ MODALITES

Ce cours s'adresse à des étudiants qui en sont à leur premier cours en mesure. Aussi, ne visions-nous pas à donner un cours spécialisé mais plutôt à fournir à l'étudiant des outils qui lui permettront, une fois dans l'enseignement, de construire des instruments de mesure qui soient plus valides. Nous avons emprunté à l'U.C.L.A. le plan suggéré qui veut qu'un cours de mesure pour la formation des maîtres contienne les éléments suivants:

a) formulation des objectifs (15 heures);
b) construction d'instruments de mesure (9 heures);
c) administration et correction de tests (6 heures);
d) interpretation et analyse des résultats (10 heures).

En regard des objectifs généraux poursuivis, nous avons pensé faire graviter le cours autour d'un laboratoire de 25 heures dans lequel on trouverait les quatre parties

ci-haut mentionnées. Un cours théorique d'une vingtaine d'heures donne les connaissances suffisantes pour permettre à l'étudiant de faire le laboratoire. Le travail se fait par équipes de trois sachant bien que, de plus en plus, dans la réalité scolaire, le travail d'équipe prend de l'importance.

▷ DEROULEMENT

Au début de chaque rencontre de trois heures, une présentation théorique est faite en relation avec le laboratoire. La seconde moitié du temps est consacrée au laboratoire pendant lequel le professeur rencontre chacune des équipes de travail. Une fois qu'une partie du travail est terminée, le professeur en fait une évaluation sommaire et alors l'étudiant est appelé à aborder la suite de son travail ou à le reprendre en partie.

▷ EVALUATION

Comme nous avions formulé deux objectifs généraux, l'un de l'ordre de la connaissance et l'autre de l'ordre de l'exécution, nous avons utilisé deux types d'évaluation:

a) examen écrit à la fin du cours mesurant surtout des objectifs de l'ordre de la connaissance et de la compréhension *(40% des points)*.

b) le laboratoire lui-même mesurant surtout des objectifs de l'ordre de l'application et de l'analyse. (60% des points).

▷ APPRECIATION

Il semble pratiquement impossible de porter un jugement sur ce cours. Les étudiants eux-mêmes en seraient les meilleurs juges encore que leurs opinions soient diversifiées. Quelques-uns se sont désistés au début du cours. Etaient-ils convaincus d'avance, sans avoir suivi le cours, que la mesure est une chose qu'il faut bannir? Avaient-ils cette opinion par expérience personnelle ou à la suite de l'expérience des autres?

Par contre, à en juger par la qualité des travaux qui ont été remis et par le témoignage positif de certains étudiants, on semble avoir porté beaucoup d'intérêt à ce cours. Pour ma part, je continue à croire que ce cours est valable et qu'il contribue à améliorer la construction des instruments de mesure utilisés par les professeurs.

Richard Girard

☆

▷BIBLIOGRAPHIE

ADAM, Robert. Measuring Educational Achievement, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1965, 480 pages.

MAGER, Robert. Preparing Instructional Objectives, Fearon Publishers, Palo Alto, California, 1962 63 pages.

BLOOM, Benjamin, DRATHWOLH, FURST et AL., Traduit par Marcel Lavallée, La taxonomie des objectifs pédagogiques, tome I, domaine cognitif, Education nouvelle, 1969.

LINDQUIST, E.F., éditeur, Educational Measurement, American Council of Education, 1950, 500 pages.

L'ARCHEVEQUE, Paul. Docimologie, P.U.L. Québec, 98 pages.

POPHAM, James and coll. Instructional Objectives. Aera Monograph series on Curriculum Evaluation, Rand McNally and Co. Chicago, 1969, 137 pages.

▪ ▪ ▪

SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION

▷ OBJECTIF

Ce cours veut avant tout sensibiliser les étudiants aux dimensions sociologiques de l'éducation. On mettra l'accent sur l'étude des relations entre le système d'éducation d'une part et les principales variables de la société d'autre part (culture, classes sociales, économie, politique) et aussi sur l'étude de l'organisation interne du système d'éducation dans une perspective sociologique.

▷ ORGANISATION

Plusieurs formules d'enseignement sont utilisées: lectures personnelles, cours formels, travaux en équipe (laboratoires sur les lectures et travaux pratiques), projections de films, travaux personnels.

Le cours formel (deux périodes d'une heure par semaine) consiste surtout en la présentation de matériel, de synthèses, de problèmes.

Dans l'élaboration du cours les professeurs prennent pour acquis que les étudiants ont fait les lectures obli-

gatoires. Chaque semaine les étudiants ont des lectures personnelles à faire à partir d'une liste de lectures sur chacun des sujets traités dans le cours. Pour mieux profiter des cours, les étudiants sont invités à faire les lectures avant le cours. Il est recommandé de lire dès les premiers jours, les tomes 1 et 2 de Guy Rocher, Sociologie générale. De plus, il est recommandé à tous les étudiants de faire dès les premiers jours la lecture rapide mais complète du volume de B. Clark, Educating the Expert Society. Il serait souhaitable que chaque étudiant achète les volumes obligatoires.

Pour les travaux en équipes, les étudiants sont d'abord répartis en groupes de travail (8 groupes de 20 étudiants environ). Chaque groupe de travail se divise en équipes de travail de 4 à 6 étudiants au plus.

Les professeurs sont à la disposition des étudiants pour des rencontres personnelles ou en petits groupes, à leur bureau de la Faculté des Sciences de l'Education.

Les thèmes suivants sont étudiés au cours du trimestre:

1. Présentation du cours: méthode utilisée, introduction	17 septembre
2. Education et culture	24 septembre et 1 octobre
3. Education et stratification sociale	8,15,22 octobre

4. Education et économie	29 octobre 5 et 12 novembre
5. Education et politique	19 novembre
6. Organisation scolaire (contrôle du système d'éducation, bureaucratisation, professionnalisation...).	26 novembre 3 et 10 décembre

▷ EVALUATION

Les étudiants ont deux types de travaux à faire: des travaux individuels et des travaux d'équipe.

Travaux individuels:

1) Examen - diagnostic

vers la troisième semaine d'octobre (15-21) les étudiants ont à faire un examen-maison (c'est-à-dire, court essai de 3 à 4 pages dactylographiées sur un sujet à déterminer plus tard). Il s'agit d'un examen-diagnostic au sens où il permet aux étudiants et aux professeurs de faire le point sur leurs démarches respectives.

cet examen compte pour 15% de la note finale.

2) Examen de fin de semestre

cet examen est du même genre que l'examen-diagnostic. 30% de la note finale lui est accordé.

Travaux d'équipe:

1) Laboratoire de lectures

suivant un calendrier précis, des équipes (4-6 étudiants) ont à faire l'analyse de certains textes

c'est-à-dire articles ou chapitres de volumes, et à commenter ces textes devant le groupe. Ces laboratoires ont pour but d'amener les étudiants à approfondir certains aspects théoriques qui n'ont pas été nécessairement couverts par le cours.

Concrètement, cela signifie que chaque équipe de travail doit diriger un laboratoire de lecture pour le semestre.

Déroulement du laboratoire de lecture:

A) Présentation:

— synthèse des problèmes exposés par l'auteur
— critique
— questions soumises à la discussion du groupe.

B) Cette présentation dure de 10 à 15 minutes au maximum et est suivie d'une discussion de groupe.

C) Chaque équipe doit fournir un plan d'une page résumant les points énoncés en A.

2) Travaux pratiques

Il s'agit d'un essai préparé en équipe et présenté au groupe de travail. Ces essais sont présentés suivant un calendrier prévu à l'avance.

Chacun de ces essais est relié directement à un des grands thèmes du cours (culture, stratification sociale, économie, organisation). L'objectif est d'étudier la situation du Québec, de faire des applications au Québec, à partir des éléments théoriques tirés du cours ou des lectures. Le volume de Bélanger et Rocher constitue la référence de base pour ces travaux.

Chaque équipe doit présenter devant le groupe un de ces essais pour l'ensemble du semestre. Une liste de sujets d'essai est distribuée à titre de suggestion.

Déroulement des travaux pratiques:

Chaque équipe présente son travail pendant 20 à 30 minutes au maximum. Cette présentation est suivie d'une discussion de groupe. Chaque équipe doit re-

mettre un texte à la fin du semestre (20 pages maximum).

L'évaluation compte pour 40% de la note finale:
20% pour la présentation - évaluation par le groupe.
20% pour la remise de l'essai-évaluation par les professeurs.

Evaluation finale:

		Responsables de l'évaluation
examen diagnostic	15%	professeurs
examen de fin de semestre	30%	professeurs
laboratoire de lecture	15%	étudiants
travaux pratiques	40%	professeurs et étudiants

▷APPRECIATION

La formule tentait de miser surtout sur l'engagement personnel des étudiants. Le cours formel était plus accessoire qu'essentiel. L'étudiant avait des lectures précises à faire chaque semaine, et des travaux d'équipe à partir de textes et d'études déterminées à l'avance. Les professeurs ont joué le rôle d'animateurs au niveau des travaux d'équipe. Il est à noter que le cours comportait 230 étudiants, de différents programmes de la Faculté des Sciences de l'Education.

Voici un certain nombre de problèmes qui se sont présentés dans le déroulement du cours:

Travaux d'équipe:

- On s'est rendu compte que bon nombre d'étudiants ne savaient pas travailler en équipe. (Sur ce point les étudiants du C.P.L. semblent avoir beaucoup plus d'habileté que les autres étudiants).

- La présentation des travaux d'équipe n'était pas toujours très claire (absence de plan, de démarche rigoureuse). A ce sujet, il nous semble que les animateurs devraient superviser de plus près les travaux d'équipe.

- Les étudiants qui assistaient à la présentation du travail fait par une équipe étaient en général très peu préparés pour discuter et critiquer le thème présenté. La plupart des étudiants n'ont approfondi qu'un thème du cours, soit celui relié à leur laboratoire de lecture et à leur travail pratique. Cette dernière conséquence avait été prévue au sens où tous les étudiants devaient avoir une vue générale du cours grâce aux cours magistraux et aux deux examens-maison . Les travaux de groupe avaient pour but de creuser un des thèmes du cours. Le problème se situait plutôt au niveau des discussions qui suivaient la présentation des travaux d'équipe et de leur évaluation. Au sujet des discussions, il faudrait peut-être faire parvenir à l'avance à tous les membres du groupe (20 à 30) le texte de l'équipe qui présente le travail. Quant à l'évaluation, il faudrait sans doute introduire une certaine forme d'auto-évaluation.

Examination:

- Ce type d'examen semble apprécié du fait qu'il permet à plusieurs étudiants de faire des recherches personnelles et de se réorienter dans le cours (surtout après le premier).

Lectures:

- Malgré une bibliographie exhaustive et un programme hebdomadaire de lectures bien précis, on remarque que bon nombre d'étudiants lisent très peu.

Perspective du cours:

Certains étudiants avaient tendance, lorsque des données tirées d'une recherche étaient présentées d'une façon plus technique ou lorsqu'un sujet était abordé d'une façon plus systématiques, à qualifier ces initiatives d'intellectualisme abstrait. (Cette tendance était marquée chez les étudiants du C.P.L.). Ces commentaires peuvent être faits à juste titre, à certains moments. Mais ils peuvent aussi témoigner d'une idéologie pédagogique un peu trop fermée sur elle-même. Serait-ce que cette idéologie est trop exclusivement centrée sur les relations humaines ou sur une conception de la créativité uniquement axée sur l'affectivité?

Rendement des étudiants:

Si l'on fait des comparaisons avec les années précédentes, où le cours de sociologie de l'éducation comportait une organisation différente, nous pouvons affirmer que le travail des étudiants a été très productif et qu'un pourcentage élevé d'étudiants ont terminé le cours avec succès.

Roland Ouellet
Claude Trottier

☆

▷BIBLIOGRAPHIE

A) Volumes obligatoires:

BELANGER, Pierre W. et ROCHER, Guy. Ecole et société au Québec, éléments d'une sociologie de l'éducation, Montréal, HMH, 1970 (à paraître en septembre)

CLARK, Burton R. Educating the Expert Society, San Francisco, Chandler Publishing Co, 1962.

HALSEY, A.H. Aptitude intellectuelle et éducation, Paris, O.C.D.E., 1962.

ROCHER, Guy. Sociologie générale, Montréal, HMH, 1968 Tomes I et II.

VAISEY, John. L'Education dans le monde moderne, Paris, Hachette, 1967.

B) Volumes recommandés:

CORWIN, Ronald. A Sociology of Education, New York Appleton, 1965.

COSLIN, David A. The School in Contemporary Society, Glenwiew, Ill, Scott, Foresman and Co., 1965.

HALSEY, A.H., FLOUD, Jean et ANDERSON, C.A. Education, Economy and Society, New York, Free Press, 1966.

C) Volumes de référence:

EHRARD, Jean-Claude. Les facteurs sociaux de la carrière scolaire, Berne, Union syndicale suisse, 1961.

VAIZEY, John. Economie de l'éducation, Paris, Editions Ouvrières, 1964.

■ ■ ■

8	THEORIE DU DEVELOPPEMENT ET DU FONCTIONNEMENT DE L'INTELLIGENCE

Ce cours s'adresse à tous les étudiants des différents programmes de la faculté et est inscrit à l'horaire à chaque année. On voudra bien consulter le rapport de l'An II pour en connaître les objectifs et le contenu.

■ ■ ■

ANTHROPOLOGIE ET EDUCATION

Au départ, le thème de l'interrelation de l'anthropologie et de l'éducation est très vaste: il comprend entre autres les problèmes de l'acquisition culturelle, du relativisme des cultures.

▷MODALITES

Le professeur a choisi de traiter un sujet beaucoup plus restreint: linguistique et culture. Cette approche permettait d'aborder des problèmes de méthodologie linguistique, laquelle occupe une place de plus en plus importante dans l'anthropologie contemporaine. Elle permettait en outre de traiter des modèles d'acquisition du langage (discussion sur les modèles de Skinner et Chomsky) et du relativisme culturel (Sapir et Whorf); de faire comprendre aux étudiants en quoi une langue est porteuse d'une "vision du monde", celle-ci étant non réductible aux autres cultures (l'exemple de la langue Hopi chez Whorf). Enfin, le cours s'est achevé sur les notions de récit (Propp) et de mythe (Lévi-Strauss), qui offrent une vision d'ensemble de ces problèmes.

Toutefois, il semble que les étudiants aient été réticents devant cette démarche. Pour certains, linguistique et anthropologie sont tout à fait distinctes et ne peuvent se rapporter l'une à l'autre. Aurait-on pu véritablement faire des exposés sur l'anthropologie économique ou politique sans rencontrer d'autres réticences, liées cette fois à une trop grande distance des sciences de l'éducation et des sciences sociales? Les problèmes de méthodologie, qui intéressent au plus haut point les anthropologues actuels, se sont avérés inintéressants à leurs yeux. Le professeur a présumé que ce qu'ils recherchaient, c'était de l'anecdote, un certain folklore (l'"hérodotage" malinowskien, c'est-à-dire les comportements "bizarres" que nous rencontrons en dehors de notre culture). Se sont-ils demandé en quoi nos comportements occidentaux pouvaient être également perçus comme bizarres pour les autres cultures? Enfin, certaines discussions ont révélé que quelques-uns recherchaient un historique de l'anthropologie depuis ses origines jusqu'à nos jours.

Cette "demande" était assez décevante, vu le temps imparti (un semestre ne permettait pas d'étudier une seule "culture archaïque" au complet, si simple soit-elle), et l'aspect franchement académique des exigences des étudiants: ce qu'ils proposent au professeur, c'est de "répéter" des livres (la "reproduction" de Bourdieu) et non le travail effectif d'un anthropologue en 1970, ou peut-être même, et pourquoi pas, un "humanisme"? D'après le recensement fait

par la bibliothèque de prêt, il ressort une utilisation légèrement de la bibliographie suggérée.

Pierre Boudon

☆

INTRODUCTION AUX TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES

Le titre du cours devrait être "Introduction à l'utilisation des moyens audio-visuels en classe". En effet, par notre approche, nous ne nous limitons pas aux procédés qui font appel à l'utilisation d'une "machine" mais nous tentons un examen de toutes les aides auxquelles le maître puisse faire appel pour améliorer une situation d'enseignement ou d'apprentissage.

La première inscription comprenait 27 étudiants. Ce nombre dépassait déjà de sept (7) la norme de vingt (20) que nous fixons pour ce cours, étant donné qu'il est axé sur une formule de laboratoire. Cependant, au lieu du nombre promis par la faculté (27), nous avons dû faire face à soixante dix (70) inscriptions au 25 septembre. Ce nombre motivait l'existence de trois (3) groupes, mais il a été impossible de s'entendre avec les étudiants sur le choix de plus de deux demi-journées par semaine. Or, malheureusement, le laboratoire ne peut satisfaire aux demandes d'appareils et de matériel pour l'enseignement à plus d'un groupe à la fois. Aussi, avons-nous dû composer deux groupes de trente-cinq (35) étudiants avec le résultat de ne pouvoir réaliser entièrement les objectifs de ce cours et d'être constamment à la limite, parfois au delà, de nos possibilités matérielles.

▷OBJECTIFS

Objectifs généraux:

a) Familiariser les futurs enseignants avec les moyens et les techniques audio-visuels;

b) Les initier à leur emploi méthodique et judicieux;

c) Les amener à dégager les avantages et les inconvénients de ces moyens dans la situation d'apprentissage;

d) Les prémunir contre une technologie par trop envahissante;

e) Créer un climat de réflexion critique sur l'évolution et les limites des applications d'une technologie moderne dans le domaine de l'éducation.

Objectifs spécifiques:

Aux objectifs généraux, ci-dessus énumérés, s'ajoutent des objectifs particuliers à chacune des neuf parties du cours. Ces objectifs de connaissance, de compréhension, d'application, d'évaluation, d'analyse, d'attitude et de synthèse sont communiqués par écrit aux étudiants au début de chaque partie du cours.

La réalisation de certains objectifs d'évaluation, d'attitude ou de synthèse n'a pu être vérifiée formellement étant donné le grand nombre d'étudiants (35) dans chacun des deux groupes.

Pour atteindre ces objectifs généraux et particuliers, déterminés à partir des besoins élémentaires d'un enseignant en exercice en 1970, il faudrait tripler la durée de ce cours. Cette grave lacune explique en majeure partie les critiques des 70 étudiants à l'endroit du cours, à savoir:

- absence de tâtonnement expérimental;
- insuffisance de discussion et de réflexion sur l'approche de la technologie;
- effleurement de certaines techniques;
- manque d'expérimentation de contenus à travers ces techniques;
- réalisation de documents trop peu poussée;
- insuffisance de relations avec un enseignement effectif;
- absence d'expérimentation dans une classe.

[> DEMARCHE

Le déroulement du cours se fait sous trois formes successives:

A) Leçons sous forme d'exposé correspondant aux neuf parties du cours: introduction à l'audio-visuel, la communication, les moyens non-projetés, la photographie, le cinéma, les moyens sonores, la projection fixe, la radio et la télévision scolaire, l'enseignement micro-gradué et l'ordinateur.

Ces leçons sont utilisées pour l'enseignement des aspects techniques (théorie) des différents moyens à l'étude, et sont d'une durée totale de 12 à 14 heures, réparties sur le semestre.

b) Manipulation et discussion: familiarisation avec les principaux appareils que l'on retrouve dans une école élémentaire ou secondaire et avec certains appareils de production de document (appareil photo, cinéma super 8mm, magnétophone) et discussion sur le cinéma, la radio, la télévision et l'ordinateur. Durée: environ 8 heures, réparties sur le semestre.

c) Confection de documents: affiche, photographies, film super 8mm, bande sonore, diapositives pour rétroprojecteur: cette activité est de loin la plus intéressante et la plus motivante pour les étudiants, aussi y consacre-t-on de 20 à 25 heures, réparties sur le semestre. Cette confection est assez stéréotypée en raison de l'embarras causé par la nouveauté.

Théoriquement, une séance de cours de trois heures se déroule comme suit: un exposé sur les aspects techniques d'un ou plusieurs moyens audio-visuels (50 minutes), suivi d'une période de manipulation (30 minutes) et d'une période de production de documents (90 minutes).

Mais en pratique, il arrive que nous consacrions deux et même trois périodes entières à la confection de documents comme cela s'est produit pour la photographie et le cinéma.

Si le contenu et ses divisions sont fixés à partir des objectifs, eux-mêmes déterminés par les besoins du milieu, les activités au contraire sont choisies deux ou trois semaines à l'avance seulement afin d'établir une correspondance avec les goûts et les intérêts des étudiants.

▷ MODALITES

Chaque groupe de trente-cinq (35) étudiants a été divisé en sept (7) équipes de travail pour la manipulation et la confection du matériel. Ce chiffre de 7 était fonction du nombre d'exemplaires dont nous disposions pour chaque type d'appareils. Pour la formation des équipes, nous avons utilisé la méthode du regroupement spontané, avec recommandation d'association par champ d'enseignement; la seule limite fixée était le nombre de personnes par équipe, soit cinq. Ces équipes étaient permanentes pour la durée du semestre. Chaque équipe se nommait un responsable pour assurer la liaison, agir comme leader et prendre soin du matériel prêté.

Le professeur et deux assistants étaient à la disposition des étudiants en tout temps: cours, manipulation et production.

Pendant tout le semestre, et pour les quatorze (14) équipes, nous n'avons déploré une absence grave de participation que dans une équipe. Cette formule du travail en équipe nous permettait de continuer la promotion que le laboratoire audio-visuel s'efforce d'entretenir pour favoriser le dynamisme de groupe et l'habitude de "team teaching".

▷ EVALUATION

Afin d'être juste envers tous et chacun (enseignés, enseignants, faculté, cours lui-même), l'équipe d'enseignement a choisi dès le départ de faire appel à l'évaluation extérieure (équipe d'enseignement), à l'auto-évaluation et à l'hétéro-évaluation (par les autres membres de l'équipe ou le groupe total) de même qu'à l'évaluation collective (cote d'équipe) ou individuelle. Les points d'évaluation, la pondération et les modes étaient les suivants:

a) Travaux pratiques:

- □affiche: 10%; hétéro extérieure; collective
- □photographie: 20%; hétéro extérieure; individuelle
- □film: 10%; auto hétéro extérieure; collective et individuelle
- □bande sonore: 10%; extérieure; collective

b) Examen d'utilisation des appareils:

- □10%; extérieure; individuelle.

c) Examen final écrit:

- □40%; extérieure; individuelle.

L'examen d'utilisation des appareils portait sur les moyens audio-visuels que les étudiants avaient eu à manipuler lors des séances de cours.

L'examen final écrit portait sur les objectifs de connaissance, de compréhension, d'application et d'analyse

du cours. Il comportait une partie à correction objective (vrai-faux, choix multiple, remplir les "blancs", compléter un schéma, question à réponse unique non suggérée) valant 24% et une partie à réponse ouverte (2 obligatoires, 2 sur un choix de 3) valant 16%.

La formule d'évaluation, assez diversifiée quoique présentée d'une façon autocratique aux étudiants, a été très bien acceptée par ceux-ci. Nous avons dû cependant modifier deux pondérations accordées aux travaux pratiques (photographie et cinéma).

▷APPRECIATION

En ce qui concerne les étudiants du Centre Pilote Laval, nous ne sommes pas entièrement satisfaits du cours parce que certains objectifs particuliers, certaines modalités de travail et quelques aspects de la démarche et de l'évaluation, ne correspondaient pas au style d'enseignement et de participation que le Centre s'est efforcé d'élaborer avec eux.

Il faut mentionner qu'un cours d'introduction à l'audio-visuel comporte des aspects techniques: terminologie et processus du son, de la photographie, du cinéma, de la radio, de la télévision, de l'ordinateur, ainsi que l'opération délicate des appareils propres à ces techniques. Le

tâtonnement expérimental y est possible... à la condition de disposer d'un plus grand nombre d'heures d'apprentissage. Ce tâtonnement leur est maintenant permis alors qu'ils possèdent les éléments de base de fonctionnement des techniques audio-visuelles. Ce cours d'introduction devrait déboucher sur un deuxième cours dont les objectifs seraient de développer et d'approfondir les habiletés de confection de documents de tous genres, permettant au futur maître de produire des documents originaux, bien réalisés techniquement, adaptés à leurs élèves et conformes au programme ,ce que ne sont pas toujours les documents que l'on se procure auprès des firmes de production.

Plusieurs étudiants auraient voulu centrer le cours les uns sur le magnétophone, d'autres sur la photographie, d'autres sur le cinéma. Ce sont là des objectifs d'approfondissement reliés aux intérêts personnels. Malheureusement le futur maître devra faire face à tous les moyens audio-visuels, anciens et nouveaux, c'est pourquoi nous devons l'initier au plus grand nombre possible. Nous croyons qu'il est impensable qu'en formation des maîtres on doive en rester à ce cours de quarante-cinq (45) heures, sans ajouter un laboratoire de quatre-vingt-dix (90) heures (3 crédits-laboratoire) permettant d'explorer quelque peu le domaine de la production et d'approfondir l'étude et l'expérimentation d'un moyen en particulier.

André Arcand
Gilles Lavin
Mario Lemieux

▷ BIBLIOGRAPHIE

LACHANCE, Bernard. Les techniques audio-visuelles et l'enseignement. Montréal, Beauchemin, 1970.

LEFRANC, Robert. Les techniques audio-visuelles au service de l'enseignement. Paris, Colin-Bourrelier, 1956.

DIEUZEIDE, Henri. Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement. Paris, P.U.F., 1965.

DALE, Edgar. Audio-Visual Methods in Teaching. New-York, The Dryden Press, 1960.

BROWN, J., LEWIN, R. et HARCLEROAD, F. Audio-visual Instruction: Materials and Methods. Toronto, Mc Graw-Hill, 1964.

RAPPORT PARENT, tome III, p. 297-311.

■ ■ ■

12 CREATIVITE ET INTERVENTION PEDAGOGIQUE

▷CLIENTELE

Le cours s'adresse aux étudiants qui ont suivi le cours intitulé "Créativité et Résolution de problèmes" durant la deuxième année. La raison de cette limitation est double. L'expérience du cours "Intervention pédagogique" nous permet de croire que l'on peut aller beaucoup plus loin avec le groupe d'étudiants qui n'ont participé qu'au cours de "Créativité et résolution de problèmes". De plus, il est vraisemblable que l'on ne pourrait pas éviter certaines répétitions entre ce cours et le cours d'"Intervention pédagogique". Enfin, le nombre maximum d'étudiants étant de 30, il nous faut limiter les inscriptions.

- Responsable du cours: André Paré en collaboration avec Louise Pelletier.

- Observateurs participants: Fernand Lemay, professeur de didactique des mathématiques

  Denyse Bourneuf, professeur de langage à la maternelle et littérature enfantine.

▷OBJECTIFS

- Mettre de l'ordre et compléter le schéma de Williams avec le "Creative productive-divergent thinking".
- Etre capable d'opérationnaliser et d'appliquer concrètement ce schéma revu et complété.
- Etre capable de formuler des questions permettant de faire appel à des habiletés et à des processus entrant en jeu dans la créativité.
- Etre capable de faire des transformations dans toutes les situations étudiées.
- Dégager en termes d'action les stratégies et les modes d'interventions types proposés par la littérature sur la créativité et la résolution de problèmes.
- Dégager de la littérature sur la créativité et la résolution de problèmes, les processus mentaux impliqués, les habiletés spécifiques et les traits des personnes créatrices.
- Dégager des tests de créativité les interventions qui ont été utilisées pour mettre en action certains facteurs ou certaines fonctions propres à la pensée créatrice.

▷CONTENU

- Les études sur la créativité, sur la résolution de problèmes, particulièrement celles de Guilford, Taylor, Williams et Eberle, Torrance, Taba et Bloom.
- Les recueils d'études sur la créativité (conférences d'Utah).
- Les études sur les dimensions cognitives de l'apprentissage.
- Les études sur les questions et les interventions des maîtres.

▷MODALITES

Le cours comporte: des exposés
des séminaires
des laboratoires.

Au moins la moitié des heures sont consacrées à des travaux de laboratoire, au Centre Pilote ou en classe de stage selon le cas.

Le cours est donné en alternance avec le cours d'animation culturelle, soit tous les 15 jours. Ce fait nous a occasionné de grandes difficultés, à savoir la dispersion des étudiants et le manque de continuité dans leur travail. Cette alternance s'est poursuivie de septembre à décembre. En janvier, il a été décidé de prendre six semaines pour terminer le cours d'animation culturelle, ce qui allait permettre de travailler avec les étudiants durant les six dernières semaines et de faire un travail plus dense et continu. Le cours comprend donc deux parties nettement distinctes.

▷DEROULEMENT

■PREMIERE PARTIE DU COURS:

De septembre à décembre, le cours a gardé un cachet assez théorique, bien que les étudiants aient été appelés à faire des travaux pratiques.

Après une prise de contact qui devait permettre de rappeler le cheminement des animateurs, nous avons voulu greffer le cours sur celui de "Créativité et résolution de problèmes", pour en faire une suite logique. Durant cette période, des exposés ont été faits, à propos des théories de Calvin Taylor; des conceptions de curriculum centrées sur le développement des processus mentaux; les conceptions du fonctionnement intellectuel de Guilford; le schéma hiérarchique des processus mentaux de F.E. Williams; les conceptions de la pensée créatrice divergente de Williams; enfin, la présentation d'un système de synthèse des responsabilité.

Outre les exposés, les étudiants ont participé à des discussions et à des ateliers de travail. Ils ont dû se déplacer en classe ou en laboratoire pour réaliser des tâches précises qui leur ont été proposées. Ils ont dû faire des lectures qui ont donné lieu à des rapports succints. Les tâches qui suivirent leur ont permis de rédiger des rapports plus précis.

L'intérêt durant ce cours s'est maintenu sur l'analyse des interactions de classe et des interventions du maître, particulièrement ses questions, à la lumière des différents modèles théoriques présentés.

▷Première tâche assignée aux étudiants:

A partir de la grille proposée par Taylor dans "Multiple Talents Developers", trouvez pour les 2 situations qui suivent un déroulement continu faisant intervenir les différents talents mentionnés à tour de rôle.

Autrement dit, faites en sorte que durant le déroulement de votre activité, les enfants qui possèdent des talents différents trouvent une occasion de participer à l'activité d'une façon qui leur convienne.

Talents: académiques
créateurs
de communication
de planning
de prise de décision
de prévision

Situations: lecture d'un texte en classe
l'enseignement des points cardinaux

Plan du rapport: description du déroulement prévu pour chacune des 2 situations.

explication à chaque étape: en quoi l'activité proposée permet-elle l'utilisation de tel ou tel talent.

▷Deuxième tâche assignée aux étudiants:

□ Vous vous rendez par groupes de 2 dans une de vos classes d'expérimentation.

□ Vous relevez une demi-heure d'intervention du maître. Vous notez tout ce que dit le maître, sans noter ce que disent les enfants (verbatim).

□ Vous codez ces interventions en vous servant des catégories de Guilford, telles que reprises par Aschner et Gallagher:

- Compréhension - mémoire
- Pensée convergente
- Pensée divergente
- Pensée évaluatrice

□ Vous relevez cinq des interventions du maître, et vous les transformez de façon à ce qu'elles correspondent à chacune des opérations de Guilford.

Rapport à faire: transcription d'une demi-heure d'intervention.

codage de cette demi-heure.

les cinq interventions et les trois transformations, soit 15 énoncés.

▷ Troisième tâche assignée aux étudiants:

□ Vous vous rendez par groupes de 2 dans une de vos classes d'expérimentation. Vous isolez et relevez un épisode de classe. (On appelle épisode ici un ensemble d'interventions, ayant un début et une fin et formant un tout qu'on peut isoler).

□ Vous prenez cet épisode et vous l'analysez avec le schéma hiérarchique des processus mentaux, et vous isolez chacun des niveaux de fonctionnement mental, et chacun des processus utilisés par les enfants.

□ Faites les transformations nécessaires pour que chaque partie de cet épisode fasse appel à chacun des 3 autres niveaux, tout en expliquant à quels processus mentaux vous croyez faire appel.

□ Vous choisissez une de ces transformations à un de ces niveaux, et retournez en classe pour essayer de l'appliquer. Faites rapport du déroulement.

Rapport: Relevé d'un épisode.

Analyse des niveaux de pensée et des processus mentaux utilisés.

Transformations.

Rapport d'application en classe.

▷Quatrième tâche assignée aux étudiants:

Vous trouvez dans la littérature sur la créativité des éléments permettant de définir chacun des éléments du schéma de F.E. Williams (autant en ce qui concerne les processus mentaux qu'en ce qui concerne les stratégies).

N'hesitez pas à rédiger ce que vous trouverez comme éléments de réponse ou de clarification.

■ DEUXIEME PARTIE DU COURS:

Durant les mois de mars et avril, les étudiants ont adopté une démarche moins théorique et plus pratique. Ils se sont regroupés en 4 équipes, chacune devant travailler durant 5 semaines à l'élaboration d'une "carte d'exploita-

tion" d'un problème pouvant se présenter en classe. Pour chaque dimension de l'exploitation, les étudiants ont dû mettre au point les stratégies cognitives qui leur ont semblé plus efficaces, les types de questions à poser, les processus mentaux à développer, ainsi que les habiletés spécifiques nécessaires. La nature des supports utiles a aussi dû être précisée.

Ce travail s'est avéré passionnant, enrichissant et pratique. En effet, on a retrouvé une grande proximité entre ce travail et ce qui se présente comme activités possibles dans une classe.

Au dernier cours, les étudiants ont fait une synthèse de tous les cours qui ont précédé. En effet, toute la session a consisté à formuler l'ensemble des questions qu'un enseignant devrait se poser après une journée de classe. Ce travail de synthèse sera d'ailleurs publié sous peu.

▷EVALUATION

Dès la reprise du cours en mars, le groupe a décidé qu'il n'y aurait pas d'évaluation dans les formes habituelles: tous les étudiants réussissent s'ils exécutent le travail demandé, sans plus. Il faut signaler que le professeur a gardé un droit de véto.

L'effort de même que la quantité de travail fournis par les étudiants durant cette deuxième partie nous paraissent très significatifs de la pertinence du travail fait et de l'intérêt des étudiants. La qualité du travail effectué est aussi digne de mention.

▷APPRECIATION

Les objectifs de départ n'ont pas tous été rencontrés. La possibilité de reconstruire et de corriger le schéma de Williams, et même de se fabriquer un schème conceptuel adapté à nos besoins, nous semble une tâche réalisable, mais qui prendrait sûrement plus de temps qu'un seul cours. Peut-être 3 cours permettraient-ils d'y arriver, possiblement 4 cours, soit de 9 à 12 crédits. Ce travail sera effectué dans un avenir prochain.

Il semble au professeur qu'il lui faille traduire un tel cours en situations et en problèmes concrets à résoudre, la théorie et les schèmes conceptuels n'intervenant que pour aider l'action.

André Paré

☆

▷BIBLIOGRAPHIE

ANDERSON, H.H. Creativity and Its Cultivation. Harper et Row, 1959.

ANDREWS. Creativity and Psychological Health. Syracuse University Press, 1961.

A.S.C.D. Life Skills in School and Society. Yearbook 1969.

A.S.C.D. Perceiving Behaving Becoming. A.S.C.D. 1962.

ASCHNER et BISH. Productive Thinking in Education. NEA.

BEAUDOT, Alain. La Créativité à l'école. P.U.F. 1969.

DEBONO. The Use of Lateral Thinking. London, 1967.

GETZELS et JACKSON. Creativity and Intelligence. Wiley & Sons.

GORDON, J.J. Synectics. Harper and Row, 1961.

GOWAN, DEMOS, TORRANCE. Creativity and its Educational Implications. Wiley, 1967.

GRUBER, TERRELL, WERTHEIMER. Contemporary Approaches to Creative Thinking. Ather to Press, 1967.

KAGAN, Jerome. Creativity and Learning. Beacon Press, BP 284, 1967.

KNELLER, G.F. The Art and Science of Creativity. Holt, Rinehart and Winston, 1966.

MASSIALAS et ZEVIN. "Creative Encounters in the Classroom" Teaching and Learning Through Discovery. Wiley 1967.

MIEL, A. Creativity in Teaching. Wads worth Publ. Co. 1961.

PARNES et HARDING. A Source Book for Creative thinking. Scribner's, N.Y.

PETT, M.E. The Creative Individual. Ronald Press, N.Y. 1960

SMITH, James A. Setting Conditions for Creative Teaching in the Elementary School. Allyn and Bacon.

STEIN, M.I. et HEINZE, S.J. Creativity and the Individual. Free Press of Glencoe, 1960.

TAYLOR, Barron. Creativity, Its Recognition and Development

TAYLOR, W.C. Creativity, Progress and Potential.

TAYLOR et WILLIAMS. Instructional Media and Creativity. John Wiley, 1966.

TAYLOR, W.C. Widening Horizons in Creativity. Wiley 1964. 5ième Conférence Utah.

TORRANCE, E.P. Guiding Creative Talent. Prentice Hall, 1962.

TORRANCE, New Educational Ideas. Proceedings of the third Minnesota conference of Gifted children. University of Minnesota, 1961.

TORRANCE, E.P. (Ed.). Talent and Education. Univ. of Minnesota Press 1960.

WALLACK et KOGAN. Modes of Thinking in your Children. Holt, Rinehart and Winston, 1965.

Le projet de cours comprenait aussi une liste importante d'ouvrages, articles, chapitres relatifs à un ou l'autre des thèmes abordés.

■ ■ ■

13 ANIMATION CULTURELLE

Les étudiants inscrits à ce cours devaient:

I. Choisir une des options suivantes:

A) Littérature enfantine (responsable Denyse Bourneuf)

B) Expression corporelle

C) Montages audio-visuels

D) Parents (en collaboration avec Denyse Pouliot).

II. Prendre en charge l'animation du Centre Pilote Laval: organiser et planifier différentes activités (expositions, conférences, information).

Le cours devait se dérouler toute l'année à raison d'une séance de 3 heures tous les 15 jours.

Chaque option avait ses objectifs spécifiques. Un mécanisme devait être mis en place pour permettre aux étudiants de s'informer mutuellement de leur expérience et de connaître les directions prises par chaque option. Une présentation commune au quatre options a eu lieu à la fin du cours.

I. LES OPTIONS

A) LITTERATURE ENFANTINE:

▷ OBJECTIFS

Globalement, à l'intérieur de l'option littérature enfantine, il s'agissait pour l'étudiant d'abord de prendre contact avec la littérature enfantine et de l'analyser sous différents aspects, puis de s'interroger sur sa place à l'école élémentaire et d'apprendre à l'exploiter dans le contexte scolaire. De là vient la division du cours en deux grandes parties:

- connaissance de la littérature enfantine.
- étude de la littérature enfantine dans le cadre de l'école élémentaire.

De façon plus spécifique, les objectifs ont été définis ainsi. A la fin de l'année, l'étudiant devait avoir fait les progrès suivants:

- s'être familiarisé avec le contexte social et scolaire de la littérature enfantine au Québec;
- s'être interrogé sur les besoins, les intérêts et les habitudes de l'enfant en tant que lecteur;
- connaître les principales caractéristiques des différents genres ou catégories de la littérature enfantine et être capable d'utiliser ces catégories pour classifier les livres pour enfants.

- être devenu plus sensible aux diverses "valeurs" d'un livre: littéraire, morale, psychologique, artistique, pédagogique, et savoir les reconnaître;
- avoir développé une attitude critique à l'égard des livres;
- s'être donné une méthode d'analyse critique de la littérature enfantine, c'est-à-dire, savoir quelles questions il faut se poser au sujet d'un livre et être capable d'y répondre;
- avoir lu un bon nombre de livres pour enfants et connaître les principales collections existant sur le marché;
- avoir précisé les objectifs qu'il veut poursuivre en introduisant la littérature enfantine dans sa classe;
- avoir précisé les critères sur lesquels il veut s'appuyer pour faire la sélection des livres.
- s'être exercé à l'art de raconter des histoires à des groupes d'enfants;
- avoir exploré différentes façons d'utiliser et d'exploiter la littérature enfantine en classe;
- avoir trouvé certaines façons d'intégrer la fréquentation de la bibliothèque scolaire à la vie de la classe.

Il a été aussi demandé aux étudiants de mettre sur papier leurs objectifs personnels, c'est-à-dire, ce qu'ils attendaient du cours, ce qu'ils espéraient en retirer en termes de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. Cette définition personnelle des objectifs a semblé utile pour plusieurs raisons:

- elle a eu une influence positive sur la motivation des étudiants;
- elle a permis de satisfaire davantage leurs besoins;
- elle les a guidés dans leurs choix (priorités, travaux, lectures);
- elle a été un facteur important de leur évaluation personnelle.

▷MODALITES

La principale forme d'activité utilisée au cours a été la discussion en groupe. Les échanges étaient préparés par une lecture, une réflexion ou une expérimentation de l'étudiant et quelquefois par un travail en équipe de 2 ou 3.

Le petit nombre d'étudiants inscrits à cette option a facilité et en même temps nécessité la participation de chacun. L'engagement de tous les étudiants a permis une mise en commun intéressante et un enrichissement mutuel.

Le professeur a joué principalement le rôle d'animateur. Il a animé les discussions. Il a aidé les étudiants à organiser et à évaluer leur travail. Il a servi de personne-ressource mettant à la disposition du groupe une bibliographie, des livres et des informations.

▷DEROULEMENT

Echelonné sur toute l'année, le cours s'est donné tous les quinze jours au trimestre d'automne, mais les inconvénients de cette façon de procéder ont nécessité un changement par la suite. Au trimestre d'hiver, le cours a eu lieu pendant six semaines consécutives.

La première rencontre a été consacrée à l'organisation du premier semestre. Le projet de cours a été explicité,

les objectifs précisés, les priorités établies en fonction des besoins et des intérêts des étudiants, les thèmes et les travaux choisis et les équipes formées.

Pendant les mois de septembre et d'octobre, les étudiants se sont renseignés sur le contexte et le public de la littérature enfantine à Québec. Le partage du travail s'est effectué de la façon suivante:

- 1ère équipe: enquête auprès d'une librairie et d'une bibliothèque publique au moyen d'entrevues;
- 2ème équipe: enquête auprès d'enfants de maternelle et de 4ème année pour connaître leurs intérêts et leurs habitudes en tant que lecteurs;
- 3ème équipe: enquête auprès des parents de ces mêmes enfants pour connaître leurs attitudes et leurs attentes face à la littérature enfantine.

Le travail a été préparé par une recherche collective des questions auxquelles les étudiants désiraient trouver une réponse et il a été clôturé par une mise en commun où chaque équipe a donné aux autres un compte rendu de son enquête.

Le mois de novembre a été consacré à l'étude de différentes catégories de livres: poésie, livres d'information, livres d'images, récits d'imagination, etc. Chaque étudiant a eu la responsabilité de présenter une catégorie au groupe.

Pendant le mois de décembre, s'est amorcé le travail d'évaluation des livres et de préparation du fichier. Pour chaque oeuvre lue, l'étudiant devait faire une fiche sur laquelle il inscrivait les références bibliographiques, un bref résumé et ses commentaires critiques. Un laboratoire d'analyse de livres a été mis sur pied au cours duquel les étudiants faisaient une critique collective de livres pour enfants qu'ils avaient à lire. Les critères d'évaluation ont été précisés principalement sous forme de questions à se poser à la lecture d'un livre.

Le trimestre d'automne s'est terminé par une rencontre qui a permis de faire le point, d'évaluer le travail fait et surtout de préparer le trimestre suivant qui a comporté les activités suivantes:

- Les laboratoires d'analyse de livres ont été continués jusqu'à la fin du cours au trimestre d'hiver, occupant environ le tiers de chaque rencontre mais avec des modalités différentes; les livres étudiés ont été regroupés de diverses façons:

  Ex: - analyse d'une collection;
  - analyse de différents livres d'information sur le même sujet;
  - analyse de 2 ou 3 versions de la même histoire.

- Pendant le stage de janvier, chaque étudiant devait faire en classe des expériences en rapport avec la littérature enfantine. La consigne était de raconter au moins une histoire aux enfants et de l'exploiter d'une façon quelconque. Les deux premières rencontres après le stage ont été consacrées à la mise en commun de ces expériences qui se sont avérées variées:

  Ex: - l'histoire en tant qu'occasion de détente et de plaisir vécu en commun;

- l'histoire comme source d'inspiration pour les ateliers;

- l'histoire comme point de départ d'une recherche;

- l'histoire comme objet de la leçon de lecture et de vocabulaire.

- Une visite faite à la librairie Dussault, qui présente un étalage facilement accessible et assez complet d'ouvres pour enfant, a permis aux étudiants de faire un bon inventaire de la littérature enfantine.

- Une exploration en groupe des différents problèmes à la narration d'une histoire en classe.

- Une synthèse préparée individuellement puis faite en groupe autour des questions suivantes:

  - quels objectifs l'étudiant veut-il poursuivre en introduisant la littérature enfantine dans sa classe?

  - comment pense-t-il faire la sélection des livres?

  - qu'est-ce qu'un "bon" livre selon lui?

  - comment pense-t-il utiliser et exploiter la littérature enfantine dans sa classe?

- La préparation de la présentation au groupe d'animation culturelle du travail fait en littérature enfantine. Cette présentation a comporté les activités suivantes:

  - une exposition de livres pour enfants;

  - un court exposé du travail fait au cours;

  - la narration de l'histoire de "Barbapapa" avec l'aide d'un appareil de projection;

  - la présentation, au moyen de marionnettes, d'une histoire inspiré du livre "Le poisson d'or" faite par des élèves de 4ème année.

▷ EVALUATION

Il n'y a pas eu d'examen officiel. Chaque étudiant a fait son auto-évaluation à partir de ses objectifs personnels en considérant les points suivants:

1) la participation aux cours;

2) les travaux:

- enquête
- étude d'une catégorie (compte rendu)
- fichier critique de livres pour enfants (minimum 25 fiches)
- rapport d'expériences
- synthèse personnelle.

La réalisation des objectifs personnels et la satisfaction aux exigences de chaque travail ont servi de fondement à l'évaluation. L'importance relative accordée à chaque travail et la façon d'en apprécier la qualité ont varié d'un étudiant à l'autre. Peut-être aurait-il été utile de préciser davantage en groupe les critères d'évaluation.

▷CONCLUSION

Dans l'ensemble, le cours a été satisfaisant pour le professeur et il croit qu'il l'a été aussi pour les étudiants. Ces derniers ont fourni une somme considérable de travail. Ils se sont montrés enthousiastes et dynamiques. Ils ont manifesté dans leurs comportements des changements appréciables. Un certain nombre d'objectifs ont été atteints.

Les deux points suivants semblent particulièrement importants.

- Les étudiants se sont donné une méthode d'analyse critique de la littérature enfantine. Leurs attitudes et leurs façons d'aborder le livre pour enfant se sont modifiées tout au long du cours. Leur nouvelle approche s'est révélée principalement dans la rédaction du fichier que la majorité d'entre eux ont réalisé au-delà des normes exigées et qu'ils veulent poursuivre.

- Les étudiants ont pris conscience des possibilités d'intégration de la littérature enfantine aux activités scolaires. Ils ont entrevu des possibilités d'utilisation et d'exploitation des livres pour enfants en classe et ils ont l'intention de continuer à travailler dans ce sens.

Par contre, le même degré de satisfaction ne s'est pas retrouvé pour tous les objectifs. Pour certains, il est difficile de voir dans quelle mesure ils ont été atteints. Rien n'a permis d'évaluer par exemple l'aptitude des étudiants à raconter une histoire aux enfants. Pour d'autres, les activités n'ont pas été assez significatives ou pas assez nombreuses ou encore, la façon dont elles ont été organisées n'a pas donné le résultat escompté. Ainsi par exemple, l'étude des différentes catégories de livres aurait été plus significative si un temps plus long avait pu lui être consacré et si la présentation au groupe avait été pensée différemment.

De fait, la matière d'un tel cours était trop vaste pour le temps alloué, ce qui nous a obligés à laisser de côté certains aspects et à passer rapidement sur d'autres. Quelques secteurs de la littérature enfantine seulement ont été explorés. Les livres destinés au 2ème cycle n'ont pour ainsi dire pas été abordés. Il aurait fallu aussi accorder

plus de temps aux expériences en classe qui se sont révélées très importantes pour les étudiants. Finalement, le cours a surtout contribué à ouvrir de nouvelles perspectives d'expérimentation et de réflexion dans un domaine riche de possibilités mais insuffisamment exploré dans le contexte universitaire.

Denyse Bourneuf

▷ BIBLIOGRAPHIE

ANDERSON, Verna et Al. Readings in the Language Arts, New York, The MacMillan Co., 1968. Chapitre 8.

ARBUTHNOT, May Hill. Children and Books, Glenview, Scott, Foresman and Co. 1964.

Choix d'albums pour enfants de 6 à 8 ans. Ministère de l'Education.

HUCK, Charlotte and Kuhn, Doris. Children's Literature in the Elementary School. Montréal, Holt, Rinehart ans Winston Inc., 1968.

LE PERE, Jean. "Living Literature", Childhood Education. Décembre 1966, pp. 204-207.

"LES LIVRES POUR ENFANTS". (numéro spécial). Enfance no 3, mai-juin 1956.

RASMUSSEN, Margaret. Literature with Children. Washington A.C.E.I. 1961, 56p.

SMITH, James A. Creative Teaching of Reading and Literature in the Elementary School. Boston, Allyn and Bacon, 1967. Chap. IV et VII.

SMITH, James Steel. A Critical Approach to Children Literature. McGraw-Hill Book Co. 1967.

SMITH, D. The Unreluctant Years. Chicago, American Library Association, 1953.

STERN, V. "The Story Reader as Teacher", Young Children. Oct. 64, pp. 31-43.

5) EXPRESSION CORPORELLE:

▷OBJECTIFS

■Objectifs généraux:

Il s'agissait pour les étudiants nouvellement inscrits à cet atelier d'explorer un moyen d'expression, de prendre conscience des possibilités de l'instrument qu'est leur propre corps et de développer leur créativité dans ce domaine.

Pour ceux qui avaient déjà participé à des ateliers les première et deuxième années, il s'agissait d'approfondir la démarche commencée.

■Objectifs spécifiques:

- □Que l'étudiant tende le plus possible à obtenir une condition physique qui permette l'expression;
- □Qu'il développe ses facultés d'improvisation;
- □Qu'il développe son approche du monde sensoriel;
- □Qu'il soit capable d'animer des ateliers d'expression corporelle.

▷ DEROULEMENT

■ Conditionnement physique:

Une grande insistance a été mise sur la décontraction et la détente aux premières séances. Par la suite, chaque atelier a commencé par une séance de décontraction.

Sur le plan physique, l'assouplissement, la respiration, l'équilibre, le rythme ont été travaillés.

■ Improvisations

Les improvisations font largement appel à la créativité. L'étudiant y est encouragé à imaginer des situations, des lieux, des personnages en essayant le plus possible de distancer le réel. Leur aspect physique, cependant, garde toute son importance, puisque c'est au moyen du geste que l'étudiant nous permet de communiquer avec son monde intérieur, ses sentiments. Un grand nombre de situations d'improvisations ont été explorées d'abord individuellement, puis en sous-groupes (chaque groupe avait 5 minutes pour se concerter avant l'improvisation). Des tentatives ont été faites pour entraîner le groupe à une coordination et une synchronisation gestuelles. Par exemple, les étudiants représentaient différentes parties d'un même objet et devaient harmonier leurs mouvements en fonction de cet objet: machine à laver, grille-pain, horloge...

- Domaine sensoriel

Une série de situations, d'exercices, de stimulations, permettaient d'explorer et d'amener au niveau de conscience tout le domaine des sensations. Le sens tactile était particulièrement travaillé, pour contrebalancer l'influence prédominante du domaine visuel.

- Danse

La danse a été utilisée afin d'amener les étudiants à plus de souplesse et à une plus grande liberté de mouvements; des tentatives ont été faites pour libérer la danse des mouvements stéréotypés et peu variés que nous lui connaissons. Sur un rythme ou des percussions, la seule consigne était d'occuper le plus d'espace possible avec un souci de plastique du mouvement. Les mouvements des bras étaient prolongés par des foulards, ce qui leur donnait de l'amplitude.

- Ateliers

Des équipes de deux étudiants étaient formées et étaient chargées de préparer et d'animer une demi-heure d'atelier à l'intention de leurs camarades. Ce travail était ensuite évalué par le groupe qui discutait également des possibilités d'exploitation en classe.

Tous les étudiants devaient aussi au cours de leurs stages, soit d'expérimentation, soit SCOPEM VI, animer un atelier dans une classe. Cette réalisation a poussé diversement. Ils ont eu beaucoup de difficultés dans les classes où les enfants n'étaient pas habitués à s'exprimer. Chaque séance se terminait par une synthèse où chacun évaluait le cours et sa propre participation.

Au premier trimestre, le rythme prévu d'une séance tous les 15 jours a été suivi, mais il présentait de gros inconvénients, en particulier un manque de continuité dans la démarche. D'un commun accord, il a été abandonné et remplacé par un bloc de 6 séances (une par semaine) après le stage SCOPEM VI du 26 janvier au 2 mars.

Pour cette courte période, le professeur a suggéré aux étudiants de se centrer sur un tâche: la présentation d'un mimodrame à partir de la nouvelle de Gogol, "Le Manteau", au groupe d'animation.

Les étudiants ont accepté et leur premier travail a consisté à découper le "canevas" en 6 séquences. Ils ont fait ensuite un "brain-storming" sur tous les moyens à mettre en oeuvre pour cette réalisation.

Ils ont fait appel au groupe de l'option "montages audio-visuels" pour la partie technique de la présentation et ont travaillé eux-mêmes plus spécifiquement la partie mimée. La somme de travail qu'ils ont fournie témoigne de l'intérêt qu'ils y ont pris.

Ce mimodrame a été présenté non seulement au groupe d'animation auquel il était destiné, mais aussi à l'occasion d'une soirée de rencontre entre les étudiants de la Licence à l'élémentaire de la Faculté des Sciences de l'Education et ceux du Centre Pilote Laval.

L'expérience de trois ans en expression corporelle nous fait croire que ce moyen d'expression devrait compléter l'expression plastique et expression musicale dans les classes élémentaires.

▷BIBLIOGRAPHIE

DOAT, Jan. L'expression corporelle du comédien.

DULLIN, Charles. Souvenirs et notes de travail d'un acteur.

LEGAULT, Marc. L'art de jouer au service de la formation, L'Ecole Coopérative, mai 1969.

SMALL, Michel. L'enfant et le jeu d'expression libre. Delachaux Niestlé, 1966.

SMITH, J.A. Creative teaching through dramatization. Creative teaching through creative arts in the Elementary school. Allyn ans Bacon Inc. Boston, 1967.

WARD, Winifred. Creative Dramatics. Association for Childhood Education International, 1969.

c) MONTAGES AUDIO-VISUELS:

Les étudiants devaient mettre en pratique les études théoriques qu'ils pouvaient faire ailleurs en utilisant des moyens audio-visuels pour réaliser un "montage" sur un thème de leur choix.

▷OBJECTIFS

- Se familiariser avec les différents appareils;
- découvrir toutes les ressources que permet un thème;
- réaliser des documents visuels et sonores;
- réaliser une synchronisation entre l'image et le son;

Les étudiants ont choisi le thème "Les Escaliers" et ont travaillé avec infiniment de soin, en particulier dans la confection de diapositives et la réalisation de la bande sonore.

On pourrait leur reprocher de s'être limités sur le plan visuel à la technique des diapositives et sur le plan sonore à l'accompagnement musical et un essai de bruitage.

Il est dommage qu'ils aient laissé de côté l'utilisation parlée ou enregistrée de documents littéraires. De

plus, le montage était un peu trop long, il aurait été préférable de sélectionner davantage les images.

Par suite de difficultés dues aux horaires diversifiés et à l'emprunt du matériel, les étudiants ont pris beaucoup plus de temps que prévu pour la réalisation de leur montage et n'ont pu le présenter qu'à la fin du cours. Ceci les a empêchés de faire des réajustements et de tenir compte des critiques. Tel quel, il reste néanmoins une expérience intéressante.

Au second trimestre, ils ont accepté de travailler avec l'équipe d'expression corporelle.

Ils avaient à s'occuper de la musique, des bruitages, des éclairages et des projections.

En plus d'un rétro-projecteur, ils ont utilisé un stroboscope pour décomposer les mouvements et aussi un jeu de miroirs qui, collés sur un carton, étaient réfléchis par un projecteur.

La synchronisation de la musique et des gestes a été ardue et a demandé beaucoup de précision.

Dans ce domaine, leur travail a été d'excellente qualité et leur a permis beaucoup plus qu'au premier trimestre de manipuler différentes sortes d'appareils.

D) PARENTS:

▷PROJET DE COURS

Le projet de cours proposait la démarche suivante aux étudiants: "il s'agit, tout au long de l'année scolaire, en accord avec le maître associé et les autorités de l'école, de prendre contact avec les parents, les intéresser à la vie scolaire de leur enfant, leur apporter de l'information sur des problèmes d'ordre éducatif, leur permettre de participer à la classe et d'organiser des activités parascolaires. Ce dernier point nécessite de faire l'inventaire des ressources, des intérêts et des disponibilités des parents".

L'année est organisée de la manière suivante:

□Septembre-octobre

L'étudiant prend contact avec sa classe. Il s'informe auprès de son maître associé et du principal.

Il aide s'il y a lieu le professeur dans l'organisation des rencontres de parents.

Il assiste aux réunions avec les parents.

□Novembre

L'étudiant soumet un plan d'action pour la durée de l'année scolaire, en accord avec le maître associé et le principal, de manière à rejoindre les parents. Ce plan pourra porter sur les points suivants:

1) Information: intéresser les parents à ce que fait leur enfant en classe. Il met en place différents moyens: films, photos, expositions.

2) Education: il intéresse les parents aux problèmes d'ordre éducatif: conférences, films, panels, débats, ex: l'éducation sexuelle à l'école, le passage de l'enfance à l'adolescence...

3) Participation: il s'efforce d'établir une relation Maître —— parents
\ enfant /

Il amène les parents à participer à la vie de la classe. Il explore les ressources et les intérêts des parents, il utilise ces ressources soit dans la classe, soit au dehors. Il permet aux parents d'organiser des activités scolaires et parascolaires. Il favorise les échanges entre les parents.

□ Décembre-avril

L'étudiant met à exécution son plan d'action. Il en rend compte et échange avec les autres étudiants au cours de réunions communes en décembre et en avril.

Pour faciliter l'organisation du travail, un calendrier a été proposé, qui décrivait une suite de tâches jugées essentielles à la réalisation du projet.

▷CALENDRIER DES ACTIVITES

□ Pour le 29 septembre

Rédaction, pour tout le groupe, d'une bibliographie annotée, complétant la liste des références reçues.

□Pour le 13 octobre

Rapport d'entrevues de parents: comment ils voient leur rôle à l'école; schéma d'entrevue laissé à l'initiative des étudiants.

L'étudiant devait interviewer des parents d'élèves de la maternelle, du premier et du deuxième cycle.

□Pour le 27 octobre

Présentation individuelle d'un rapport des investigations faites dans les classes.

Description de l'état de la situation:

- ce qui s'est fait au niveau de l'école
- ce qui est prévu et de la classe

□Pour le 10 novembre

Présentation individuelle des plans d'action pour l'année:

- état de la situation (rapport final, compte tenu des précisions, remarques et commentaires reçus en entrevue).
- lieu avec l'état de la situation
- objectifs
- activités
- calendrier
- organisation
- difficultés à prévoir.

□Pour le 24 novembre

Echange en groupe (option) à partir des plans d'action

Discussion

Réajustements.

□Début décembre

Début de l'exécution en classe du plan d'action.

□Pour le 24 avril

Présentation à tout le groupe inscrit au cours d'Animation Culturelle du travail effectué au cours de l'année.

▷DEROULEMENT

Le projet de cours et le calendrier des activités ont subi plusieurs modifications en cours d'année.

Les étudiants ont d'abord demandé à reporter à un moment ultérieur la rédaction de la bibliographie. Le travail en bibliothèque leur semblait plus pertinent une fois certaines démarches amorcées. Les animateurs ont acquiescé à cette demande.

Ils ont travaillé surtout au niveau des entrevues de parents et de l'observation de la situation. Ils ont rencontré individuellement des parents d'élèves, ont assisté les maîtres associés dans leurs réunions de parents et ont produit les rapports prévus.

Les difficultés majeures sont survenues au moment de passer à l'action. Les principaux problèmes rencontrés

furent le fait de rejoindre les parents et de les amener à participer. Les étudiants ont eu beaucoup de difficultés à traduire dans leur planification les données recueillies lors de leur analyse de la situation. Les professeurs ont tenté de les aider dans leur démarche en leur fournissant 2 documents: le premier formulait un certain nombre de questions destinées à les aider à préciser le rapport sur la situation et à amorcer le projet (Annexe I); le deuxième consistait en un relevé des différentes observations faites par les stagiaires de l'année précédente à l'occasion de la rédaction de leur carnet de stage (Annexe II).

Une autre modification dans la démarche a été le fait de travailler en groupe plutôt qu'individuellement, chacun dans sa classe, tel que prévu. Cependant, les étudiants ont connu de nouvelles difficultés au niveau du travail en équipe et de l'entente avec leur maître associé sur les moyens à prendre pour amorcer leur projet.

Une des réalisations concrètes des étudiants inscrits à ce cours fut la mise sur pied avec l'aide des parents d'une classe verte.

▷APPRECIATION

Les difficultés vécues à l'occasion de ce cours nous amènent à faire les constatations suivantes:

Dans ce domaine, comme dans beaucoup d'autres, le fait d'exiger des étudiants de réaliser un projet les centre sur le résultat de ce projet, le produit fini, plutôt que sur la démarche d'élaboration qui s'impose. Ils ont de la difficulté à profiter de l'apprentissage inhérent à une démarche d'essais et d'erreurs. L'intérêt du projet théorique est souvent plus important que sa pertinence dans la situation donnée.

Nos étudiants n'ont pas échappé à ce problème et leur situation de stagiaires ne leur facilitait pas la tâche. Ils avaient des projets nombreux et intéressants; ils ont eu à travailler dans des classes ordinaires, c'est-à-dire dont aucune n'était reconnue pour la qualité exceptionnelle des relations parents-maîtres. Les maîtres qui les recevaient vivaient de nombreuses difficultés dans ce domaine; quelques-uns étaient même réticents et nous comprenons qu'ils aient refroidi l'enthousiasme des étudiants.

Les étudiants nous ont reproché de ne pas avoir choisi des classes spécialisées dans ce domaine; nous n'avons pas su les inciter à travailler à partir des problèmes concrets et courants du milieu et non d'une situation idéale.

Ce domaine reste difficile et délicat et s'il n'a pas donné les résultats escomptés, il a permis tout au moins de poser un problème trop souvent laissé de côté par les maîtres en exercice.

La formule qui permettrait une étroite collaboration entre parents et maîtres, reste à trouver. Il est certain que des maîtres en perfectionnement profiteraient davantage d'une telle démarche. Nous avons surtout cherché à ouvrir des pistes dans ce domaine et à sensibiliser nos étudiants à ce problème.

Geneviève Daronnier
Denyse Pouliot

▷ BIBLIOGRAPHIE

BROMBERG, S.L. "A Beginning Teacher Works with Parents", Young Children. Décembre 68, p. 75, N.A.E.Y.C.

FIRESTER. "Wanted: Rx for the Equitable Management of Parent-School Conflict". "The Elementary School Journal", U.C.P., fév. 70, p. 239.

GOTKIN, L.G. "The Telephone Call: the Direct Line From Teacher to Family", Young Children. Déc. 68, p. 70 N.A.E.Y.C.

HENDRICK, J. "What Mothers Need", Young Children. N.A.E.Y.C. Dec. 69, p. 109.

JOHNSON, B. "Why Parents Aren't Happy About Special Education", School Progress. Août 1969, p. 40, Maclean Hunter.

"Nos relations avec les parents", L'Education (magazine). fév. 1969, p. 37, I.C.E.M.

MILLAR, T.P. "When Parents Talk to Teachers", The Elementary School Journal, mai 69, p. 393, U.C.P.

MILLER, W.H. "When Mothers Teach their Children", The Elementary School Journal, Oct. 69, p. 393, U.C.P.

MONAT, "Child-Parent Education Centers", Instructor, août-sept. 69, p. 156. The Magazine for Elementary Teachers.

NIEDERMEYER, F.C. "Parents Teach Kindergarten Reading at Home", The Elementary School Journal, mai 70, p. 438, U.C.P.

L'Ecole des Parents, revue, 4 rue Brunel, Paris 17ème.

II. L'ANIMATION DU CENTRE PILOTE LAVAL

▷OBJECTIFS

□Objectif général:

Que le futur professeur devienne ressource pour animer le milieu dans lequel il enseignera.

□Objectifs spécifiques:

Prendre en charge l'animation du Centre Pilote, l'organiser et le planifier;

Trouver des ressources dans le milieu pour réaliser cette animation.

▷DEROULEMENT

Les étudiants, cette année, du fait de leur intégration à la Faculté et de leur dispersion dans les différents bâtiments, sentaient beaucoup moins leur appartenance au groupe "Centre Pilote". Ils faisaient plutôt partie de sous-groupes ou de clans aux intérêts très diversifiés. Ils avaient de la difficulté à se rencontrer, les différents horaires posaient des problèmes quasi insolubles. Enfin, les rencontres tous les 15 jours imprimaient un rythme trop

lent et ajoutaient à la dispersion. Ceci explique peut-être leur peu de motivation à animer un groupe qui n'existait virtuellement plus. Après un mois de fonctionnement qui ne satisfaisait personne, les étudiants ont décidé de travailler en groupes très restreints qui se choisiraient une tâche précise.

Malgré les difficultés rencontrées, un certain nombre de réalisations ont pu être accomplies:

- Exposition thématique: le Jazz
- Exposition Yvon Goulet: gouaches, fusains, encres
- Rencontre avec Raymond Laliberté sur le syndicalisme
- Présentation d'une expérience de classe chez les Esquimaux
- Préparation et animation de la soirée de Noël
- Organisation et animation d'une journée de rencontre avec les anciens étudiants du Centre Pilote Laval
- Exposition André Audet: peintures.

▷EVALUATION

Les étudiants se sont auto-évalués pour leur option dans la proportion de 4/5 de la cote, et de 1/5 pour l'animation, ce qui représente le temps consacré à chacune des deux parties.

Ils devaient le faire par écrit, en termes de travail et de participation.

Les professeurs pondéraient au besoin.

▷CONCLUSION

Les trois années se sont présentées différemment pour l'animation.

En l'An I, l'animation faisait partie de l'accueil. travail sur l'environnement, musique au salon, expositions. C'était le professeur qui initiait les activités.

L'An II a été l'année idéale au point de vue animation, grâce à un groupe homogène qui se prenait en charge.

En l'An III, le groupe désinvestissait, s'éparpillait et l'animation était le reflet de cette situation.

Nous sommes persuadés que l'animation sociale et culturelle devrait faire partie des préoccupations des maîtres aussi bien au niveau des enfants que des parents en vue d'une meilleure utilisation de leurs ressources et d'une plus grande participation à la vie de la classe et à la vie sociale de leur milieu.

Geneviève Beaudoin

■ ■ ■

ANNEXE I

▷ ANNEXE I

Questions relatives au rapport des étudiants sur la situation de la classe.

□ Au niveau de la classe

La réunion: Comment rejoindre les parents?

Qu'est-ce qui a été fait pour que les parents se sentent personnellement convoqués?

Quels moyens mettre en oeuvre pour décider tous les parents à venir?

Quel était le but de la réunion? Enumération des objectifs.

Quels mécanismes mettre en place pour connaître les besoins des parents en rapport avec la classe?

Comment favoriser les échanges?

Quels mécanismes mettre en place pour leur permettre de participer à la vie de la classe?

Peut-on faire l'inventaire de leurs ressources?

Comment les utiliser en classe?
hors de la classe?

□ Au niveau de l'école

Comment a été présenté l'atelier pédagogique?

Quelle représentation s'en font les parents?

Qu'est-ce qui a été tenté pour une meilleure information sur l'atelier pédagogique?

Qu'est-ce qui ne fonctionne pas dans l'atelier pédagogique:

- information
- participation des parents
- organisation matérielle de la discussion
- part du maître
- présentation des problèmes.

Qu'est-ce qui peut être tenté pour le faire redémarrer?

Quels autres mécanismes pourraient être mis en place pour rencontrer les parents au niveau de l'école? Enumération des possibilités.

Y aurait-il des tâches qu'on pourrait demander aux parents en rapport avec l'école? Lesquelles?

Qu'est-ce qui pourrait être tenté pour permettre aux parents de se rencontrer et d'échanger entre eux.

■ ■ ■

ANNEXE II

▷ ANNEXE II

Relevé des carnets des étudiants-maîtres (1969-70) (une dizaine d'exemplaires).

■ Question No 128: Comment informe-t-on les parents, aux niveaux individuel, de la classe et de l'école?

Réponses:
- Atelier pédagogique: 5
- Rencontres au début de l'année: 3
- Réunions générales au cours de l'année: 7
- Remise des bulletins: 5
- Réunions par degrés: 4
- Téléphones: 8
- Circulaires: 3
- Rencontres individuelles: 2
- Travaux remis: 2
- Films: 2
- Réunion de catéchèse: 1

■ Question No 133: Les parents participent-ils à l'activité pédagogique ou administrative de l'école? Comment?

Réponses:
- Atelier pédagogique (exécutif): 4
- Bibliothèque: 4
- Préparation de fêtes, de goûters;
- Comités divers;
- Préparation de sorties;
- Groupe de pression si nécessaire en tant que contribuable.

■ Question No 134: Que proposerais-tu de faire? Comment t'y prendrais-tu?

Réponses:
- Objectifs précis, tâches précises;
- Contacts individuels fréquents;
- Coopération dans projets tels excursions;
- Collaboration dans choix des méthodes pédagogiques;

Rencontres d'informations, réunions sociales;
Mécanismes efficaces de participation;
Remise des travaux hebdomadaires;
Rendre les réunions intéressantes;
Inviter à venir aider le maître en classe;
Inviter à venir installer la classe;
Partager certaines tâches administratives;
Election d'un représentant par classe à l'atelier;
Participation aux ateliers d'art;
Sensibiliser d'abord au niveau de leur enfant;
Faire participer aux décisions de l'école;

■ ■ ■

14 ENSEIGNEMENT SEQUENTIEL

▷OBJECTIFS:

Le cours s'adresse à des étudiants de toutes les options et des trois cycles d'enseignement.

Le principal objectif est d'initier les profanes à l'enseignement micro-gradué: historique, théorie, critique et programmation linéaire.

Le but du cours n'est pas de former des professionnels de la technique, mais plutôt des gens informés et des usagers éclairés.

Les étudiants sont libres de poursuivre ces cours pour des raisons personnelles et de se fixer d'autres objectifs.

▷MODALITES:

Après quelques exposés théoriques, au cours desquels on présente un aperçu de la méthode micro-graduée et de son histoire, on conseille la lecture de certains ouvrages. L'ou-

vrage de Lysaught et Williams, qui apparaît dans la bibliographie, sert de manuel de base et sa lecture est obligatoire.

On forme ensuite des équipes par matières. Ceux qui veulent travailler seuls sont libres de le faire.

Puis commence le travail personnel, l'exécution de la tâche, le "learning by doing", la découverte.

Le responsable du cours et son adjoint jouent le rôle d'animateurs et de guides, encourageant et corrigeant le travail en cours. On respecte l'initiative. Rappelons que des étudiants des 2ième et 3ième cycles participent à ce cours.

▷DEMARCHE ET EVOLUTION:

Les références théoriques et la démarche de la fabrication effective d'un petit programme vont de pair: fixation des objectifs, du niveau, des hypothèses, des tests; rédaction, expérimentation, analyse.

Des étudiants trouvent que l'impression et l'expérimentation du programme coûtent cher. Comparé à d'autres cours, celui-ci exige parfois des dépenses personnelles con-

sidérables, en plus des frais de scolarité. La plupart des étudiants ont réussi à surmonter ces difficultés matérielles, mais ce problème devrait être analysé en profondeur afin de lui trouver une solution; autrement, on s'expose à voir ce cours abandonné au profit d'autres cours qui exigent moins d'argent et de temps. Ce serait dommage car, à notre avis, cette méthode est très efficace quoique peu pratiquée chez nous, en dehors de l'Université Laval. Les membres de la Commission Parent avaient pourtant insisté sur le développement de l'enseignement programmé*.

▷L'EVALUATION

Pour le trimestre d'automne 1970, il n'y a pas eu d'examen théorique proprement dit. On a tenu compte du programme, de sa préparation, de son expérimentation et du compte rendu de la recherche.

Pour plus de détails, on peut se référer au volume de Jacobs, Maier et Stolurow, A GUIDE TO EVALUATING SELF-INSTRUCTIONAL PROGRAMS, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1966.

---

* *Rapport Parent, paragraphe 1147.*

▷ CONCLUSION:

Il s'agit d'un cours d'initiation dans un domaine spécialisé. Il oblige les étudiants à pratiquer une logique rigoureuse dans la didactique de leur discipline. Pour plusieurs, l'enseignement programmé les forçant à analyser, à hiérarchiser, à expérimenter, a été une découverte dans l'enseignement en général. Pour les gens formés à la méthode expérimentale, cette démarche semble plus facile à comprendre... et à accepter. Les littéraires, et surtout les rêveurs, s'embarrassent facilement dans la logique rigoureuse (il faut apprendre telle notion avant telle autre, franchir les étapes dans tel ordre, etc.)

En ce qui nous concerne, nous croyons que la plupart des objectifs du cours ont été atteints, aucune équipe et aucun étudiant n'ayant présenté un travail vraiment inacceptable. Nous constatons que les objectifs ont été atteints à des niveaux différents, ce qui se justifie, si l'on note, encore une fois, que les étudiants appartenaient à différents cycles et à différentes formations.

Nous croyons qu'il y aurait lieu de développer cette discipline plus systématiquement chez nous * et pour y arriver, je suggérerais le programme suivant:

Enseignement programmé I *(6 crédits)* : Cours général d'initiation tel que défini, plus expérimentation.

Enseignement programmé II *(6 crédits)* : Initiation à la programmation ramifiée et expérimentation.

---

* *Rapport Parent, paragraphe 1147.*

Enseignement programmé III *(6 crédits)*	:	Perfectionnement, critique et emploi systématique de l'enseignement programmé; épistémologie.
Enseignement programmé IV *(6 crédits)*	:	Initiation au langage APL et à son utilisation dans l'enseignement.
Enseignement programmé V *(3 crédits)*	:	L'équipe de programmation dans chaque discipline.

Il s'agit évidemment là d'un aperçu et non pas d'un aménagement idéal. Il y aurait lieu de distinguer entre les rôles impartis aux membres des équipes didactiques concernées.

Jean-Eudes Boutin

☆

▷BIBLIOGRAPHIE

DE MONTMOLLIN, A. L'enseignement programmé, Paris P.U.F 1965.

DECOTE, G. Vers l'enseignement programmé, Paris, Gauthier-Villars, 1963.

GAVINI, C.P. Manuel de Formation aux techniques de l'enseignement programmé, Paris, Edit. Hommes et Techniques, 1965.

LYSAUGHT, P. and WILLIAMS, C.C., Guide de l'enseignement programmé (trad. de A. Gauthier) Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1967.

GRAM, David Présentation des machines à enseigner et de la programmation pédagogique.
Paris-Gauthier-Villars, 1961.

BEETHOWER, D.M. Programed Instruction, London, Sir Isaac Pitman & Sons Ltd, 1963.

FRY, Edward B. Teaching Machines and Programmed Instruction, (An Introduction) N.Y. McGraw-Hill Book Co., 1963.

MARKLE, Susan M. Good Frames and Bad: A Grammar of Frame Writing. N.Y. John Wiley & Sons, 1964.

BLOOM, Benq S. Taxonomy of Educational Objectives, N.Y., David McKay Co., Inc., 1956.

MAGER, Robert F. Preparing Objectives for Programmed Instruction, San Francisco, Fearon Publishers Inc. 1961.

BECKER, James L. A Programed Guide to Writing Auto-Instructional Programs, Camden, N.J., R.C.A. Educational Programs, 1964.

HENDERSHOT, Carl H. Programmed Learning, A Bibliography of Programs and Presentation Devices.
4114, Ridgewood Dr.
Bay City, Mich. 48707.

Les étudiants avaient à leur disposition les sources de références suivantes:

la bibliothèque de l'université;

la programmathèque du laboratoire d'enseignement séquentiel

la bibliothèque du même laboratoire;

leurs volumes personnels;

la bibliographie ci-jointe;

les sources occasionnelles citées par le professeur.

■ ■ ■

15 PLEIN AIR EN EDUCATION

▷ OBJECTIFS

Le cours de Plein Air en éducation s'inscrit dans un complexe de cours répartis sur les trois années du Centre Pilote Laval. A la fin de l'An I, tous les étudiants ont participé à un stage en "Outdoor Education" d'une durée de quinze jours, tenu à l'Université même. En l'an II, un cours optionnel de trois crédits a été offert, sous le même titre de "Outdoor Education".

Après consultation auprès de l'Equipe du Centre Pilote Laval, des responsables des cours antérieurs et des étudiants eux-mêmes, il a été possible de s'orienter sur de nouvelles pistes. Comme point de visée, nous avons voulu rendre l'étudiant capable d'élaborer et de réaliser un programme scolaire de plein air en situation de camp. Nous nous sommes fixé quelques objectifs plus spécifiques afin d'arriver à ce but progressivement. Ces objectifs sont les suivants:

- Connaître les causes socio-éducatives du phénomène nouveau de l'éducation par et pour le plein air.
- Amorcer l'intégration pédagogique du curriculum à l'élémentaire dans le plein air.
- Manier avec plus d'efficacité les techniques et les procédés de l'éducation dans le plein air.

- vérifier sa capacité personnelle à mener un programme scolaire en plein air en situation de camp.

▷ MODALITES

Comme le Plein Air en éducation est à caractère multidimensionnel, nous n'avons privilégié aucun mode pédagogique particulier. Le mode était plutôt déterminé par sa rentabilité, en fonction des besoins et des intérêts des étudiants et selon les exigences du contenu.

Les concepts fondamentaux ont été dégagés dans des exposés magistraux, des discussions, des travaux courts et un travail long. Les techniques et les procédés de l'éducation dans le plein air ont été expérimentés d'une façon plus spéciale au cours d'un stage de trois jours, au camp-école Minogami. Le stage lui-même a été conçu comme une mosaïque de problèmes à résoudre.

L'utilisation de modes pédagogiques différents exige des responsables des interventions bien adaptées. Animateurs dans les discussions, conseillers dans les résolutions de problèmes, instructeurs dans l'apprentissage de techniques, ... il nous était possible de compter sur le sens critique des étudiants pour rectifier notre approche.

Dans l'ensemble, les étudiants ont accepté facilement ces différents modes pédagogiques. Tout de même, nous avons remarqué une certaine lassitude devant le travail en petites équipes. Devant un choix multiple, ce mode n'a jamais eu la préférence. Par contre, un bon nombre d'étudiants ont manifesté une prédilection avouée pour l'exposé magistral à caractère "théorico-pratique". Point de virage ou de maturation?

▷ DEMARCHE, EVOLUTION

Le contenu du cours a été réparti dans un programme-horaire qui a dû subir des modifications à cause de quelques journées de tempête. Pour la même raison, le stage au camp a été retardé d'une semaine. A la suite de ce stage, le contenu a été un peu modifié, afin d'exploiter plus à fond cette expérience si essentielle dans un cours de Plein Air.

Au cours du trimestre, quelques étudiants ont eu l'avantage d'encadrer des groupes d'écoliers dans des classes de neige. Il nous a semblé important d'intégrer ces expériences pratiques à nos discussions.

▷EVALUATION

Le projet de cours indique que l'évaluation de l'étudiant-maître doit porter sur les éléments suivants:

- la participation aux sessions
- le travail long
- les travaux courts
- l'auto-évaluation

Nous attachons une importance particulière à la participation aux sessions. Le stage en situation de camp est une session privilégiée. Il offre de multiples occasions de mesurer l'étudiant-maître. Nous croyons important, dans un cours de Plein Air en éducation, de pouvoir évaluer les capacités de l'étudiant-maître "sur le terrain". Le sens pratique, l'esprit d'initiative, l'endurance sont des qualités importantes dans le milieu de plein air.

L'auto-évaluation ne consiste pas à s'attribuer une note à partir des critères pré-établis. Chacun doit plutôt essayer d'établir son degré de compréhension et d'aisance dans l'ensemble du cours.

La note finale est donc une appréciation globale de l'étudiant sur ses connaissances théoriques et sur sa capacité de mener un programme scolaire de plein air.

▷APPRECIATION

Même si la motivation perd de l'intensité à la fin de tout cours universitaire (en général!), nous sommes agréablement surpris de l'intérêt soutenu, manifesté par la majorité des étudiants. Nous nous permettons de livrer quelques observations possiblement utiles.

- Il a été difficile de bien fixer les limites du cours à l'intérieur du complexe, car le stage de l'An I et les deux cours optionnels des années suivantes ne semblent pas avoir fait partie d'une programmation d'ensemble.

- Dans ce cours de Plein Air en éducation, nous nous sommes penchés particulièrement sur l'éducation au loisir de plein air et sur l'intégration du curriculum à l'élémentaire dans les activités de plein air en situation de camp. Un stage de trois jours dans un camp est un strict minimum pour faire saisir les implications pratiques d'une classe verte ou d'une classe de neige. Nous avons apprécié l'excellente collaboration de l'Administration de la Faculté des Sciences de l'Education dans la réalisation de ce stage. Le fait d'assumer les frais de séjour en entier en a simplifié l'organisation. Il serait souhaitable qu'à l'avenir, un tel stage dure une semaine. Pour le reste du semestre, le cours pourrait être de deux heures par semaine au lieu de trois, pour le même nombre de crédits universitaires.

- Les travaux de recherche indiquent une lacune des étudiants quant à l'aspect technique de la recherche, de la rédaction. Un cours préalable d'introduction à la recherche ne serait pas inutile.

- La Bibliothèque Générale de l'Université n'est pas encore célèbre par sa documentation sur le Plein Air. Il était difficile pour les étudiants de se procurer les ouvrages classiques dans ce domaine. Toutefois, un effort louable, engagé au cours du trimestre, devrait amoindrir cette lacune dans un avenir prochain.

Finalement, ce cours de Plein Air en éducation devrait être un atout précieux pour les futurs maîtres à l'élémentaire. Le phénomène nouveau de l'éducation par et pour le plein air envahit de plus en plus l'école d'une civilisation de loisir. Nous souhaitons que la Faculté des Sciences de l'Éducation soit suffisamment sensibilisée à ce phénomène pour en tenir compte dans ses programmes de formation des maîtres.

Lucie Samson et Pat. Turcotte

☆

▷ BIBLIOGRAPHIE

Board of Education of the City of New-York, Extending Education Through Camping, Carbondale Ill. The Outdoor Education Association, Inc., 1948

BREHM, Shirley A., A Teacher's Handbook for Study Outside the Classroom, Columbus, Charles E. Merrill Publ. Co., 1969

BROWN, Robert and G.W. Mouser, Techniques for Teaching Conservation Education, Mineapolis, Burgess Publ. Co., 1964

CLAUSE, Arnould, L'étude du milieu, Editions du Scarabée

FREEBERG, William H. and Taylor Loren E. Philosophy of Outdoor Education Mineapolis, Burgess Publ. Co., 1961

FREEBERG, William H. and TAYLOR Loren E., Programs in Outdoor Education, Mineapolis, Burgess Publ. Co., 1963

HAMMERMAN, Donald R. and HAMMERMAN, William M., Outdoor Education, a Book of Readings, Minneapolis, Burgess Publ. Co., 1968

HAMMERMAN, Donald R. and HAMMERMAN, William M., Teaching in the Outdoors, Minneapolis, Burgess Publ. Co., 1964

SMITH, Julian W., Outdoor Education, American Association for Health, Physical Education and Recreation, 1963

SMITH, Julian W., Carlson, Reynold E., Donaldson, George W. Masters, Hugh B., Outdoor Education, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall Inc., 1963

STAPP, William, Integrating Conservation and Outdoor Education into the Curriculum (K-12), Minneapolis, Burgess Publ. Co., 1965.

■ ■ ■

LE LANGAGE A LA MATERNELLE

▷ OBJECTIFS

Le but général de ce cours était de préparer le futur maître à contribuer à l'éducation du langage des enfants en maternelle. A la suite d'une lecture du programme-cadre, les étudiants ont formulé les interrogations et précisé les problèmes qu'ils voulaient aborder au cours. Les objectifs spécifiques suivants ont été retenus:

- Savoir tenir un dossier concernant le langage de chaque enfant.
- Connaître les conditions favorables à l'écoute en classe.
- Etre capable d'organiser des activités ayant pour but de développer les différents aspects de l'écoute chez l'enfant.
- Etre capable d'organiser des activités de langage susceptibles d'aider l'enfant à développer et à organiser son vocabulaire.
- Savoir reconnaître les principaux problèmes de langage chez les enfants.
- Définir, en tant que futur maître, les principaux aspects de sa participation à l'éducation du langage de l'enfant.

▷MODALITES ET DEROULEMENT

Le cours a consisté essentiellement en discussions et échanges sur des thèmes choisis par les étudiants. Il a été alimenté en grande partie par la préparation des travaux des étudiants et surtout par la mise en commun de leurs lectures, ainsi que de leurs observations et expériences en classe, lesquelles ont soulevé des interrogations et des problèmes sur lesquels le groupe s'est penché.

La liste des travaux énumérés à l'item Evaluation, constitue en même temps une liste des thèmes abordés au cours et elle donne une idée de l'angle sous lequel ils ont été étudiés. A ces sujets, il faut ajouter une réflexion sur les problèmes reliés aux activités d'échange, principalement la causerie.

▷EVALUATION

Il n'y a pas eu d'examen officiel. Par suite d'une décision prise en commun (professeur, étudiants) l'évaluation a porté sur les points suivants:

1. Participation
   - présence
   - interventions
2. Travaux

□ Dossier

Elaboration d'un plan détaillé de dossier concernant le développement linguistique des enfants.

Expérimentation de divers moyens de recueillir des données sur le langage de 2 enfants.

□ L'écoute en classe

Commentaires critiques à la lecture de deux textes.

Observation de la situation de l'écoute dans une classe.

Expérimentation de jeux et d'activités visant à développer certains aspects de l'écoute.

□ Vocabulaire

Expérimentation de matériel dans des activités ayant pour but de développer le vocabulaire.

□ Troubles de langage

Résumé critique d'un texte sur les troubles du langage.

Présentation d'un cas d'enfant posant des problèmes de langage.

□ Synthèse

Elaboration d'une synthèse personnelle en réponse aux questions suivantes:

1) Comment l'étudiant voit-il sa participation à l'éducation du langage des enfants de maternelle?

2) Quel a été son cheminement tout au long du cours?

L'évaluation a été faite de façon personnelle par chaque étudiant et les critères ont été individuels, exception faite de la nécessité de répondre aux exigences de chaque travail.

▷APPRECIATION

Pour la plupart des étudiants, le contenu du cours n'était pas nouveau. Il reprenait certains thèmes abordés dans d'autres cours ou en stage; aussi les apprentissages ne sont pas de l'ordre des acquisitions nouvelles, mais s'expriment en termes de précision de notions, d'idées et de concepts, de formulation nouvelle de problèmes et d'éclairage nouveau sur des aspects déjà connus.

Les étudiants ont pris conscience de l'importance du rôle qu'ils peuvent jouer concernant l'éducation du langage à la maternelle et ils ont exploré différentes façons d'intervenir auprès des enfants.

De l'avis des étudiants, ce cours leur a permis d'être un peu mieux outillés pour entreprendre une action pédagogique auprès des enfants. Ils peuvent mieux définir leurs objectifs. Ils ont fait connaissance avec un matériel nouveau. Ils ont élargi la signification donnée à certaines activités et voient mieux la place de celles-ci à l'intérieur du programme.

Denise Bourneuf

▷BIBLIOGRAPHIE

COHEN, M. Lezine et autres, Etudes sur le langage enfantin, Editions du Scarabée, Paris, 1962.

RETY, M., "Pédagogie de la parole à l'âge préscolaire", dans Educateurs, No. 74, mars-avril 1958, pp. 43-56

GIROLAMI-BOULINIER, Guide des premiers pas scolaires, Delachaux, Niestlé, Paris, 1965 - Chap. VII: Exercices pour l'acquisition et l'organisation du langage pp. 144-179

LEGRAND, Louis Psychologie appliquée à l'éducation intellectuelle, Delachaux Niestlé, Paris, 1961 pp. 35-73

SMITH, Creative Teaching of the Language Arts in the Elementary School, Boston, Allyn and Bacon, 1967

LANGEVIN, Claude, "Le français à la maternelle" (texte photocopié)

LANGEVIN, Claude, "Les problèmes de langage à la maternelle", L'Ecole Coopérative, no. 8, mai 1969, pp. 13-23 et no. 9, déc. 1969, pp. 7-23

Programme du Ministère de l'Education, Le Langage à la maternelle

LANGEVIN, Claude, Le Langage de votre enfant, Presses de l'Université Laval, 1970

HORRWORTH, Gloria, "Listening: A Facet of Oral Language", Elementary English, vol. 43, déc. 1966, pp. 856-864

DUKER, Sam "Goals of Teaching Listening Skills in the Elementary English, Elementary English, vol. 38 March 1961, pp. 170-174

KOPP, W.E., "The Evaluation of Oral Language Activities: Teaching and Learning Elementary English, vol. 44 fév. 1967, pp. 114-122

▪ ▪ ▪

17 PSYCHOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT (INTERACTIONS DANS LA CLASSE)

TITULAIRE: Wilfrid Bilodeau

ASSISTANTS: Denyse Pouliot
Thérèse Laferrière
Louis-Philippe Boucher
Michel Verhas

▷OBJECTIFS

- Amorcer chez l'étudiant une réflexion sur les différentes alternatives dans les façons d'enseigner (types d'interventions pédagogiques), les différents rôles qui en découlent, et les exigences de ces rôles.

- Habituer l'étudiant à observer l'élève et le maître dans le groupe, et le groupe-classe lui-même (interactions maître-élèves, élèves-élèves). Inciter l'étudiant à analyser ses propres expériences scolaires, passées et présentes.

- Aider l'étudiant à rétablir la priorité des données d'observation sur les données livresques ou empruntées dans son apprentissage. Cet objectif n'a de sens que si l'étudiant se plie au difficile travail de l'observaiton systématique pour presque tous les étudiants, ce sera leur premier essai sérieux d'observation.

- Dans la mesure où ces premiers objectifs seront réalisés, l'étudiant devrait acquérir une meilleure connaissance des types d'enseignements et d'apprentissage qui lui conviennent, et respecter chez ses élèves les types d'enseignements et d'apprentissages qui leur conviennent.

Le cours tel qu'il fut présenté pour le semestre d'hiver 1971, offrait trois options aux étudiants: une première option, dite "magistrale", une deuxième dite de groupe axée sur l'observation, et une troisième option dite de "groupe de travail non-structuré". Ces options voulaient créer au départ un climat de liberté dans lequel l'étudiant adopterait le mode de travail qui lui convenait le mieux, tout en étant confronté avec trois "modèles" d'intervention pouvant servir de cadre à sa réflexion. Expérience faite, ce procédé impose une trop lourde tâche au titulaire, surtout avec les 150 étudiants inscrits au cours. Cela équivalait à trois cours différents. Toutefois, nous pensons pouvoir retenir les "trois options" de la façon suivante: en simulant, à travers l'unique formule du séminaire, les conditions des trois options, et ainsi en comprendre les limites et les exigences.

▷ MODALITES

Voici ce que comportait le projet de cours présenté aux étudiants.

Introduction

Il ne faut pas prendre trop au sérieux le titre de ce cours. Il ne s'agit pas évidemment d'étudier LA psychologie de L'enseignement, mais bien plutôt d'examiner les aspects psychologiques de différentes situations d'enseignement.

Ce cours porte sur le groupe-classe, c'est-à-dire la petite société (en langage savant: micro-société) où maîtres et élèves se rencontrent, s'affrontent, s'aiment, se détestent et s'enrichissent parfois mutuellement.

Voici les thèmes majeurs du cours:

- l'apprentissage social dans la classe: les processus d'imitation, d'identification, certains types de renforcement dans les comportements interpersonnels.

- l'efficacité du maître: styles d'enseignement et rôles (traits de leadership).

- conformisme et non-confirmisme des élèves: les variables de la personnalité et du milieu.

- la cohésion des groupes, le "problem-solving" par les groupes, valeurs et normes du groupe, le climat du groupe (et de l'école).

- techniques sociométriques pour l'étude du groupe-classe.

Ce contenu veut avant tout être un prétexte à une réflexion personnelle concrète. Il est axé, cela est clair, sur les bases psycho-sociales de l'intervention pédagogique dont voici les questions clés: "Quel est le contexte interpersonnel (affectivité et interaction) de la relation maître-élève?" "Quels sont les facteurs qui améliorent le milieu pédagogique? Qui nuisent au milieu pédagogique?"

□ Organisation du cours

Un cours comme celui-ci devrait normalement fournir l'occasion d'acquérir un brin de compétence dans la profession d'enseignement. Une compétence particulière est visée dans ce cours: comprendre les rôles du maître et les réactions des élèves face à ces rôles.

Dans la mesure du possible, nous voulons respecter les différences individuelles. Chacun d'entre vous est différent et il serait faux, au départ, de vous demander d'apprendre des choses comme le professeur, lui, apprend les choses. Certains étudiants préfèrent apprendre en suivant de près un maître, d'autres préfèrent maintenir leur distance et travailler seuls ou avec d'autres étudiants... Certains étudiants abordent l'enseignement en s'arrêtant plutôt aux enfants, d'autres en s'attachant plutôt au rôle du maître. Nous sommes aussi affectés différemment par des difficultés et des problèmes qui influenceront plus ou moins négativement notre enseignement. Durant ce semestre, nous tâcherons de respecter ces différences tout en gardant les critères d'un travail intellectuel sérieux.

Trois options différentes vous sont donc présentées, représentatives de trois "styles" d'apprentissage. Ces options ne sont sûrement pas exhaustives, mais d'après l'expérience passée, elles représentent les orientations majeures des étudiants qui ont suivi ce cours.

Première option: Les étudiants qui choisissent cette option acceptent le cours tel qu'il est formulé par le professeur; c'est-à-dire, que les travaux, les lectures et les cours sont donnés et dirigés par le professeur. Les travaux peuvent être de nature théorique ou empirique.

Deuxième option: Cette option laisse une plus large part à l'initiative de l'étudiant. L'accent sera mis sur le travail en groupe afin de réaliser les travaux demandés. Le professeur et ses assistants donneront travaux et lectures, mais ne donneront pas de cours magistraux comme tels. L'on insistera dans cette option sur l'observation systématique d'une ou plusieurs classes dans une école.

Troisième option: Dans cette option, il y aura une étude de l'enseignement à partir de l'expérience même des étudiants dans le groupe de travail. Il s'agira ici de "théâtir" le cours selon une méthode de découverte. Ce groupe fera des travaux dictés par la nature des recherches qu'effectueront les étudiants.

Remarques au sujet des options:

1) Les étudiants seront groupés selon les options choisies, et à l'intérieur des options, selon leurs intérêts (s'il y a lieu).

2) L'on demande de choisir une option qui semble le mieux concilier vos besoins et les objectifs du cours.

3) Les trois options contiennent une même exigence: la production d'un travail écrit, graphique ou audio-visuel. Il est entendu que les travaux seront différents selon les options, mais ils doivent tous représenter soixante (60) heures de travail.

4) L'examen final n'est pas obligatoire, mais il est recommandé en vue de faciliter l'évaluation de l'effort fourni par l'étudiant. Dans le cas où l'on ne subirait pas l'examen, la note finale porterait sur le travail. L'évaluation des travaux sera faite conjointement.

▷DEROULEMENT

□ Répartition des étudiants:

Il était impossible de prévoir la distribution des choix des étudiants, ce qui pose de nombreux problèmes, surtout en ce qui concerne l'engagement des assistants d'enseignement. Des 146 étudiants inscrits:

- 78 choisirent l'option magistrale,
- 48 choisirent la deuxième option,
- 20 choisirent la troisième option.

Le titulaire se chargea de la première option. Trois assistants se partagèrent les étudiants de la deuxième option, et finalement, le titulaire et un autre professeur supervisèrent les deux groupes de la troisième option. Une fois la semaine, le professeur et les responsables des différents groupes se rencontrèrent pour faire le point sur l'évolution des groupes et étudier les problèmes qui se posaient. Le titulaire n'eut aucun contact avec les groupes de la deuxième option et les responsables de ces groupes avaient les coudées franches à l'intérieur des cadres du projet de cours tel que soumis aux étudiants.

EVOLUTION:

□ Première option: forme magistrale

Interrogés quant aux motifs du choix de cette option, un fort pourcentage (50%) répondirent qu'ils a-

valent ou des expériences stériles ou malheureuses dans des groupes au CEGEP ou à l'université. 40% ont affirmé qu'ils préféraient tout simplement suivre un professeur, éviter les pertes de temps et les discussions futiles.

Le professeur devait, malgré ses bonnes intentions, décevoir ces étudiants, car il n'arriva pas à donner au cours une allure magistrale. Bien sûr, chaque cours était axé sur un sujet délimité, lequel s'agençait dans un développement thématique annoncé dans le projet de cours, mais les étudiants ne pouvaient prendre de notes en suivant un exposé détaillé. Le professeur procédait plutôt par questions, ou en présentant des problèmes invitant à la réflexion. Il n'était évidemment pas question d'une classe-discussion avec un nombre aussi considérable d'élèves, mais d'une sorte de provocation constante par le professeur dans le but d'entraîner des réactions. Les étudiants trouvaient le cours intéressant, mais plusieurs notèrent ironiquement que le professeur leur accordait une liberté d'option qu'il reprenait ensuite en faisant à sa guise.

A la suite de cette expérience, et en tenant compte à la fois de mes besoins et ceux des étudiants, je ne pourrai pas offrir de nouveau l'option magistrale dans ce cours. Il demeure vrai que beaucoup d'étudiants préfèrent une direction plus serrée de la part du professeur et très souvent ne veulent pas non plus faire un travail de groupe ou en groupe. Il ne faut pas, à mon

avis, faire fi de cette préférence; d'ailleurs "le travail en groupe" recèle une foule d'ambiguïtés que le cours reste à élucider. Le contenu du cours en soi pourrait faire l'objet d'un enseignement fort académique (axé sur la théorie et la recherche en psychologie sociale, et cela explicitement). Cependant, la majorité des étudiants saisissent mal ce type de contenu, et j'avoue pour ma part ne pas être intéressé à l'enseigner.

Deuxième option: séminaire dirigé.

Il y eut quatre groupes dans cette option. Ce sont les étudiants de cette option qui goûtèrent le plus, semble-t-il, les activités du cours. Les groupes n'étaient pas très grands (19, 10, 10, 8 étudiants) ce qui permettait un climat intéressant et une cohésion relativement forte. Ces étudiants ont surtout apprécié la possibilité d'axer leur participation et leur travail d'observation sur une problématique personnelle. Cet aspect de recherche personnelle, pratique et concrète lié à une participation active en séminaire a semblé rejoindre les besoins de presque tous les étudiants de cette option. Bien conduits, ces séminaires semblent offrir les meilleures garanties de succès pour un cours de ce type. Les assistants ont animé ces groupes chacun à sa façon, se sentant personnellement impliqués dans la vie et le travail des groupes, ce qui amena des effets heureux.

Il était possible dans ces séminaires d'apporter une attention individuelle aux étudiants, répondant ainsi à des besoins différents tout en maintenant des exigences communes c'est-à-dire le travail d'observation systématique.

□ Troisième option: séminaire non-structuré

Deux groupes, formés surtout d'étudiants des beaux-arts, virent la pluie et le beau temps dans une aventure non-directive. Les deux animateurs s'étaient donné un rôle non-interventionniste. Ce rôle fut maintenu et après quelques sessions où alternaient travail et fuite, ces groupes se divisèrent en plusieurs clans pour ne plus se réunir.

Il est presque impossible d'évaluer l'expérience de ces groupes. En apparence, les deux groupes ont vécu l'expérience d'un échec collectif. Leurs travaux (car ils devaient quand même répondre à cette exigence) furent pauvres et bâclés. Aussi, la majorité des participants dans cette option s'est dite insatisfaite de l'expérience. En profondeur, cette option (objectif non-explicite) visait à faire saisir aux étudiants jusqu'à quel point ils étaient sans moyens et sans motivation lorsque laissés à eux-mêmes. Cela fut peut-être compris mais ne fut pas exprimé ouvertement. Cette option vise une opération radicale: couper le cordon ombilical de la dépendance entre l'étudiant et le professeur. Il conviendrait de retenir

le biais de cette option dans le cours en cherchant d'autres façons de la faire vivre et comprendre. Le phénomène de la dépendance est au coeur de la problématique de l'enseignement et constitue une charnière de ce cours.

▷EVALUATION

Les étudiants des trois options devaient présenter un travail final (maximum 20 pages) pour l'évaluation-note. L'étudiant et le professeur devaient évaluer ce travail, chacun de son côté; ils devaient se rencontrer ensuite, comparer leurs évaluations, et décider d'une note reflétant la qualité du travail. Dans les séminaires de l'option II, les critères d'évaluation furent mis au point par les étudiants et l'animateur.

Dans le cours magistral, 70% des étudiants se prévalurent de cette façon de procéder. Les autres ne se présentèrent pas, et cela pour des raisons qui les concernent; mais il est probable que pour plusieurs, la confrontation avec le professeur pouvait être gênante. Pour bon nombre d'étudiants, cette rencontre dite d'évaluation était un procédé inédit et un peu menaçant. Ou encore, ils y voyaient une séance de "bargaining", où l'on se devait de défendre ses plates-bandes. La difficulté majeure pour ce qui est du cours magistral, fut le trop grand nombre d'étudiants et une charge impossible de rencontres pour le professeur (de 9h à 5heures tous les jours,

pendant deux semaines). Les assistants ont trouvé la tâche plus simple en raison du nombre plus restreint d'étudiants dans leurs groupes, et une meilleure connaissance des étudiants.

De toute façon, ce mode d'évaluation me semble toujours valable s'il n'y a pas trop d'étudiants. Les étudiants doivent développer leurs critères et les confronter avec ceux du professeur, se sensibilisant ainsi aux problèmes d'évaluation dans l'enseignement (subjectivisme, critères restrictifs ou mal définis, etc.).

Enfin, pour ceux qui le désiraient (Option I), un examen final pouvait être substitué au travail. Seize étudiants (sur 70) ont opté pour ce type d'évaluation, et cela surtout parce qu'ils n'arrivaient pas à se "tailler" un problème d'observation.

▷APPRECIATION

Je veux continuer à roder ce cours, car il touche des secteurs-clés dans la formation des maîtres. Par ailleurs, j'en suis profondément insatisfait pour un motif très simple: ce cours doit surtout constituer une réflexion sur une expérience d'enseignement (stage ou temps plein); en pratique, les circonstances ne permettent qu'une réalisation partielle de cette exigence. Les problèmes qu'aborde ce cours

n'ont de portée réelle qui si l'on diminue la distance qui sépare encore le cours de l'expérience du travail d'enseignement. Non pas qu'il faille transformer le cours en un stage voilé ou bien l'enseignement en un cours-laboratoire où l'on "s'essaierait" dans une classe reconstituée de toutes pièces à l'université. Il existe entre ces deux possibilités une voie à la fois théorique et expérientielle qui assurerait d'une part le dégagement nécessaire à une réflexion cohérente sur l'enseignement et d'autre part, un engagement dans le milieu apte à soulever des problèmes fondamentaux.

LECTURES:

J'annexe la bibliographie utilisée pour le semestre de l'hiver 1971. La pertinence et l'intérêt de ces titres ont été évalués par les étudiants. Un astérisque indique les titres qui seront retenus. Il faut souligner que la très grande majorité des étudiants maîtrisent très peu l'anglais ce qui constitue un handicap majeur pour les lectures à ce niveau. Cela m'oblige à réduire les lectures ou à trouver des ouvrages français similaires.

De toute façon, les lectures ne figurent pas au premier plan de ce cours, sauf celles qui assistent l'étudiant dans l'observation et les méthodes sociométriques.

Wilfrid Bilodeau

☆

▷BIBLIOGRAPHIE

Lectures obligatoires (volumes ou articles à acheter).

*FILLOUX, J.C. "Psychosociologie de l'éducation". Dans Bulletin de Psychologie, No 7 & 8, 1968-69.

*FOX, R., LIPPITT, M.B., SCHMUCK, R. Diagnosing Classroom Learning Environments. Science Research Associates INc., Chicago, 1966.

BORTON, T. Reach, Touch, and Teach. New York: McGraw Hill 1970.

Lectures recommandées

*(COLL.) Pédagogie et psychologie des groupes. ARIP (Association pour la recherche et l'intervention psychosociologique) Paris, Editions de l'Epi, 1966. p.15-171.

ROGERS, C. Le développement de la personne. Tr. de l'américain par E.L. Herbert, Paris Dunod, 1968. Ch.13-14-15.

*ROGERS, C. Freedom to Learn. Columbus, Charles E. Merrill Co., 1969. Ch. 1-5.

*LOBROT, M. La pédagogie institutionnelle. Paris, Gauthier-Villars, 1966, Ch. VIII, IX.

PIAGET, J. Psychologie et pédagogie. Editions Denoel, Paris, 1969. (on trouvera aussi les deux textes de ce volume dans le tome XV de l'Encyclopédie française, consacrée à l'éducation).

*KLEINE, P.F. Pereira P. "Limits of Perception: What Teacher Trainees See ans Don't See in Classroom". Dans School Review. Vol. 78, Août 1970, No 4.

REDL, F. When We Deal With Children. New York: The Free Press, 1966. P. 254-309, 329-386.

REDL, F. L'enfant agressif. Tr. de l'américain par Mme Guy Rondin Mabilais, Paris: Fleurus, 1964

THELEN, H.A. Classroom Grouping for Teachability. New York John Wiley & Sons, 1967. Ch. 1, 5, 10.

■ ■ ■

DYSLEXIE-DYSORTHOGRAPHIE

▷ OBJECTIFS

Le cours visait surtout à faire prendre conscience aux étudiants des problèmes d'apprentissage que rencontrent les enfants du cours élémentaire en lecture et en orthographe. Ces deux domaines définissaient les deux parties du cours, dont la première seulement a pu être donnée, le professeur ayant dû s'absenter à compter du début de mars 1971.

Le cours visait secondairement à bien délimiter les concepts de dyslexie et de dysorthographie et à les situer dans le contexte de la classe: dépistage, prévention, correction...

▷ DEROULEMENT ET EVOLUTION

La première rencontre fut tout entièrement consacrée à discuter précisément de cette rubrique. Il y fut décidé que chaque rencontre ultérieure commencerait par la présentation de documents sonores ou visuels "pris sur le vif" de classes régulières et non de classes spéciales ou de situations de clinique, afin de rester dans les cadres des ob-

objets secondaires: situer les problèmes d'apprentissage dans le contexte de la classe.

Chaque rencontre devait donc consister à présenter des documents réalistes, puis à analyser ces documents en termes d'évaluation des performances des élèves, de critères de diagnostic, d'attitudes et de comportements pédagogiques à adopter devant ces performances et à partir de celles-ci.

Dès la quatrième rencontre, des étudiants manifestèrent le besoin d'une courte mais substantielle bibliographie de base sur les problèmes soulevés, surtout ceux du dépistage de la prévention et de la correction. Un certain nombre de textes leur furent alors distribués et il fut convenu que les étudiants réagiraient à la lecture de ces textes sous forme de questions, de réflexions, d'hypothèses... Il fut également entendu que le professeur répondrait à ces questions, dans les limites de son point de vue, et que des discussions s'ensuivraient, pour plus de clarté et surtout pour plus d'utilité pratique: que faire en classe?

▷MODES D'EVALUATION

Comme il s'agissait d'un séminaire où la participation des étudiants était fondamentale, il ne pouvait y avoir d'examen officiel à la fin du cours. Seule était rendue nécessaire la production de quatre travaux écrits dans le sens indiqué plus haut.

▷APPRECIATION

Le cours allait bon train, lorsque le professeur a dû l'abandonner: les questions et réflexions des participants étaient fort pertinentes et concrètes. On sentait l'implantation scientifique monter dans le groupe, ainsi qu'une profonde préoccupation pédagogique, depuis les principes d'action jusqu'aux modalités pratiques, avec une perpétuelle tendance vers le "normal", vers une atmosphère d'épanouissement, de détente et de joie dans la classe de lecture.

Le professeur est vraiment désolé d'avoir dû laisser les étudiants d'une façon aussi abrupte, et demeure convaincu, à la lecture des travaux qu'ils ont remis, que le cours peut leur avoir été utile.

Claude Langevin

☆

▷BIBLIOGRAPHIE

DOGIL-MAISONNAY, S. Langage oral et écrit, 2ème volume. Delachaux et Niestlé, 1965.

MIALARET, G. L'apprentissage de la lecture. P.U.F. 1966.

GIROLAMI-BOULINIER, A. Prévention de la dyslexie et de la dysorthographie. Delachaux et Niestlé, 1966.

SYLVESTRE DE SACY Rééducation de l'orthographe, Bien lire et aimer lire, 2 volumes. Editions sociales Françaises, 1965.

La collection de textes fournis aux étudiants.

▪ ▪ ▪

GROUPE ET DEVENIR PERSONNEL

▷OBJECTIFS

L'objectif du cours est d'aider le futur professeur à accroître sa propre conscience de lui-même comme personne vivant avec d'autres personnes et à entrer en relation d'humain à humain dans des situations variées.

Pour atteindre ce but, les étudiants inscrits doivent participer et aux laboratoires, et aux séminaires.

▷MODALITES

1. Laboratoire

□ objectifs

Le laboratoire poursuit comme objectifs:

- d'aider chaque participant à apprendre à partir de ses expériences;
- de créer des situations d'apprentissage où chacun pourra:
  - mieux se connaître lui-même et prendre conscience de ses sentiments au moment où il les vit;

- apprendre à s'utiliser comme ressource pour son propre développement et être une ressource pour les autres dans leur développement;

- apprendre à utiliser les ressources des autres pour son propre développement;

- comprendre un peu mieux les forces positives du groupe restreint.

□ Méthodologie

Le laboratoire suggère des activités à entreprendre en groupe restreint formé des mêmes personnes du début à la fin du cours. Le programme de laboratoire comporte des sessions de deux heures chacune réparties sur une durée de dix semaines.

□ Locaux

Le laboratoire a lieu au 7ième étape du pavillon des Sciences de l'Education où le département d'orientation a aménagé des locaux qui permettent de conduire des expériences de cette nature.

□ Travail de l'étudiant

— La formation du groupe exige la participation aux dix laboratoires. Une seule absence est tolérée.

— L'étudiant doit fournir dix (10) rapports personnels dactylographiés. L'absence tolérée à un laboratoire entraîne la dispense du rapport. Les rapports de l'étudiant doivent comporter:

a) une description très sommaire de ce qui s'est fait effectivement en laboratoire (non ce qu'on avait suggéré de faire);

b) ses réactions senties et vécues, donc personnelles, aux activités suggérées et utilisées par le groupe;

c) des généralisations de ce qu'il a saisi de ses réactions à d'autres situations ou groupes: famille, classe, organisation.

2. Séminaire

Les acquis relatives au devenir personnel proviendront de la conscience de ce qui se passe en soi et de ce que peuvent apporter les autres par leurs paroles, leurs écrits. Lire un ou des articles sur un sujet donné constitue une expérience vecue.

□Objectifs

Le séminaire vise à des échanges d'expériences vécues à travers les lectures obligatoires. Les lectures ont-elles un sens ou non pour les participants? Si oui ou si non, en quoi?

□Méthodologie

Les étudiants doivent alors faire les lectures obligatoires relatives au devenir personnel et aux processus de groupe. Ils produisent ensuite un bref rapport mentionnant les questions ou les problèmes que leur posent ces lectures.

Il y a deux séminaires par semaine, au total vingt heures. Des groupes de 15 à 25 personnes sont formés suivant des critères précisés au début du cours.

Chaque participant doit de façon plus particulière préparer une heure de séminaire pour faire état des questions et problèmes que lui posent les lectures. Il n'est pas question de présenter un résumé des lectures faites mais de formuler des problèmes qui auront surgi au cours des lectures.

□Locaux

Les séminaires ont lieu au 7ème étage du pavillon des Sciences de l'Education.

□Travail de l'étudiant (obligatoire)

— L'étudiant doit participer à neuf séminaires sur 10;

— Il doit présenter au moins neuf comptes rendus des questions ou problèmes soulevés.

▷EVALUATION

□Evaluation de l'étudiant

Les travaux obligatoires énumérés précédemment comptent pour 60% des points.

Un examen-maison permettant à l'étudiant de faire la synthèse de ses acquisitions compte pour 40%.

□Evaluation du cours

Invités à donner leur opinion sur ce cours, la majorité des étudiants ont noté son importance dans un programme de formation de maîtres, les apprentissages significatifs et engageants qu'ils y ont réalisés et la qualité des relations qui existaient entre le professeur et les étudiants et les étudiants entre eux.

Leurs commentaires s'expriment de la façon suivante:

- "Ce cours permet à la personne de mieux se connaître, de découvrir ses possibilités et de les exploiter. Il sensibilise l'étudiant aux relations humaines et au respect de l'individu. Il lui fait prendre conscience de son fonctionnement dans un groupe".

- "Il favorise la vie en groupe, la connaissance de soi, éléments importants dans la relation entre les maîtres et entre l'enfant et le maître".

- "Les critères d'évaluation correspondaient exactement et item par item, aux objectifs du cours".

- "J'aimerais reprendre ce même cours ou un semblable d'ici quelques années".

Quelques étudiant·s ont mis en doute la pertinence de ce cours dans une troisième année de formation. Ils auraient préféré le voir offert la première année de leur cours.

L'ordre des problèmes qui se posent à la suite du cours est aussi révélateur:

- "Comment arriver à intégrer, dans ma vie sociale, tout ce que j'ai appris?"

- "Qu'est-ce qu'aider les enfants à devenir eux-mêmes?"

- "Comment vivre dans le milieu professionnel et souvent non sensibilisé, ces attitudes nouvellement développées?"

- "Dans quelle mesure peut-on être vrai dans nos relations avec les autres, dans le quotidien sans tout faire basculer?"

▷BIBLIOGRAPHIE

JOURARD, S.M. Disclosing Man to Himself. Van Nostrand Co. Toronto, 1968.

LOFT, J. Introduction à la dynamique des groupes. Coll. Mesopé, Privat, 1967.

ROGERS, C. Le développement de la personne. Dunod.

ROSENTAL, J.F.T. The Challenge of Humanistic Psychology. McGraw Hill, New York, 1967.

SCHUTZ, W.C., Joy, Evergreen Black, 1967.

STORTON, T. Reach, Touch and Teach. New York, McGraw Hill, 1970.

RIESMAN, D. La foule solitaire. Arthaud, Paris, 1964.

MASLOW, A.H. Toward a Psychology of Being. D. Van Nostrand Co., Toronto, 1962.

▪ ▪ ▪

28 HISTOIRE DES IDEES PEDAGOGIQUES

▷OBJECTIFS

- A propos des théories pédagogiques, établir une distinction entre idéologie et science dans une perspective historique.

- Montrer le lien idéologique entre théorie pédagogique et théorie politique, en passant par la théorie de la connaissance.

▷MODALITES

- Exposé sur une problématique historique et ses concepts clés (1 heure).

- Ateliers de lecture sur un texte accompagné de questions (2 heures). Equipes de 2 à 6. Rapport collectif. Le professeur offre son assistance technique: interprétation du texte, conseils, méthodologie, clarification des concepts, en évitant de s'intégrer dans une équipe, de prendre parti dans les conflits d'opinion.

- Quelques travaux individuels du type, hors-cours.

▷ DEMARCHE

□Trois auteurs, deux révolutions:

— Trois auteurs idéologiques typiques: Platon, Rousseau, Dewey.

— Deux révolutions scientifiques qui forcent les idéologies à se retraduire: -Copernic - Galilée -Darwin

▷ EVALUATION

□Travaux d'équipes (une dizaine)	30
□Travaux individuels (deux)	30
□Travail final (examen)	40

Ce barème avait été arrêté avec les étudiants à la première rencontre.

▷ APPRECIATION

Ce cours a été improvisé par trois professeurs qui ne se connaissaient pas: Danielle Garcia, Jean-Claude Cadieux, Pierre Thibault.

A la fin du cours, les professeurs estiment que:

- les objectifs sont valables en soi et significatifs pour les étudiants;
- que la méthode de travail (modalités) convient bien aux grands groupes hétérogènes qu'on leur a confiés. Il resterait à la pousser dans le sens de la rigueur, de façon en particulier, à mobiliser davantage les étudiants entre les cours;
- qu'à l'intérieur des objectifs fixés, le plan du cours peut être extrêmement valable.

▷BIBLIOGRAPHIE

PLATON, La République.

ROUSSEAU, Emile.

DEWEY, L'école et l'enfant.

Pierre Thibault

■ ■ ■

les stages

CHAPITRE 5

◇

LES STAGES

- STAGES D'EXPERIMENTATION
- SCOPEM 5
- SCOPEM 6

SCOPEM:

Stage coopératif pour la professionnalisation des étudiants maîtres.

LES STAGES

Soucieux de maintenir l'intégration théorie-pratique dans son programme, le Centre Pilote Laval a offert cette année, trois types d'activités exigeant la présence de l'étudiant en classe; il s'agit des stages d'expérimentation, de Scopem 5 et de Scopem 6.

▷STAGES D'EXPERIMENTATION:

Les stages d'expérimentation avaient pour but de permettre aux étudiants d'effectuer les observations, expérimentations, cueillettes de données ou autres travaux du même ordre exigés par leurs cours des blocs Didactique, Recherche ou Connaissances et habiletés. Seule l'organisation administrative de ces stages incombait au Centre Pilote Laval. Le contenu, les tâches et l'évaluation étaient confiés aux professeurs titulaires de ces cours.

L'organisation administrative consistait essentiellement dans la constitution d'un réseau de classes. Nous désirions que chaque étudiant soit associé à une classe et puisse y effectuer tous les travaux requis par ses cours. Après autorisation des directeurs généraux, nous avons fait appel aux maîtres associés volontaires de la région, et 80 d'entre eux nous ont offert leurs services. Comme nous n'avions que

[illegible] étudiants, nous avons pu leur laisser le choix de leur classe, en tenant compte du niveau, de la situation géographique et des genres de travaux à réaliser.

SCOPEM 5

▷ CARACTERISTIQUES:

Scopem 5 se voulait un prolongement du stage Freinet tenu l'année précédente. Lors de Scopem 4, en effet, les étudiants avaient été sensibilisés à la pédagogie naturelle grâce à la participation de maîtres français appartenant au mouvement Freinet. Scopem 5 voulait leur permettre d'approfondir cette approche. Pour ce faire, nous avons axé le stage sur trois grandes dimensions qui nous semblaient faciliter cet approfondissement.

- le travail d'équipe (un maître avec 2, 3 ou 4 étudiants)
- l'étude d'un des thèmes fondamentaux de la pédagogie naturelle
- la préparation et l'exécution d'un projet pertinent à la fois au thème choisi et à la classe.

▷OBJECTIFS:

En plus de permettre à l'étudiant de s'intégrer à la vie de la classe, Scopem 5 visait à ce qu'il puisse:

a) approfondir le sens de l'action exercée par le maître, par l'étude d'une des dimensions suivantes, jugée importante par l'équipe maître-stagiaires:

planning
expression
autonomie et gestion
recherche
évaluation

b) préparer un projet dans le sens du thème étudié et des besoins de la classe, c'est-à-dire:

définir tous les objectifs pertinents à la fois au thème et au groupe;

définir tous les moyens possibles pour atteindre ces objectifs;

choisir et élaborer un de ces moyens (activité, stratégie, technique).

c) assumer la réalisation de ce projet:

organisation matérielle et pédagogique;

exécution

évaluation périodique et finale.

▷ORGANISATION:

L'organisation de Scopem 5, comme celle des stages d'expérimentation d'ailleurs, s'est faite sur une base conditionnelle d'abord. En effet, depuis mai 1970, les membres de

l'A.P.E.A.U.L. (Association des Praticiens de l'Elémentaire Associés à l'Université Laval) avaient décidé de ne plus recevoir de stagiaires dans leurs classes tant que des négociations ne seraient pas entreprises avec la Faculté en vue de la reconnaissance du travail effectué comme maîtres associés. Après quelques semaines d'incertitude, un comité "ad hoc" a été formé, composé de 3 représentants de l'A.P.E.A.U.L. et de 3 représentants de la Faculté des Sciences de l'Education. Ce comité a commencé ses réunions la dernière semaine de septembre de sorte que les stages ont pu commencer au début d'octobre. On trouvera en Annexe I le rapport du Comité, déterminant les conditions de reconnaissance des crédits. Ce rapport a été accepté par le Conseil exécutif de la Faculté et une vingtaine de maîtres, au deuxième semestre, se sont prévalus du droit de faire appliquer ces crédits attachés au stage, à leur programme de perfectionnement.

Le projet initial de stage prévoyait la formation d'équipes d'au moins quatre stagiaires travaillant dans la même classe. Il nous fallait faire appel à ce moment à une douzaine de maîtres associés; l'équipe d'encadrement du Centre Pilote Laval se chargeait de choisir ces maîtres parmi ceux qui avaient travaillé avec des maîtres Freinet dans leur classe l'année précédente ou d'autres qui faisaient un travail de recherche jugé équivalent. Malheureusement, un premier groupe de maîtres à qui nous avons présenté le projet ont refusé, pour la plupart, la présence de plus de 2 stagiaires dans leur classe. Nous avons donc dû faire appel à eux pour

recruter d'autres maîtres de stage et élargir le réseau à 22 (7 maîtres ont accepté de recevoir 4 stagiaires et 2 autres, d'en recevoir 3).

▷MODALITES:

Durée:

Le stage a duré un semestre, à raison d'un minimum d'une demi-journée par semaine (expérimentations non comprises).

Encadrement:

L'encadrement du travail en classe était sous la responsabilité des maîtres associés.

Le rôle des professeurs du Centre Pilote Laval se situait surtout au niveau du travail de synthèse. Deux relais étaient prévus à cet effet: fin octobre et mi-novembre.

Tâches:

Les étudiants ont reçu le tableau suivant décrivant les principales étapes du stage et les exigences à rencontrer.

ETAPES A SUIVRE	DOCUMENTS A PRESENTER	DATE
Prise de contact, tour d'horizon, choix du thème Au cours de cette première étape, les étudiants maîtres se familiarisent avec la classe: les personnes; le type pédagogique; les besoins. Ce tour d'horizon leur permettra de faire le choix d'un thème qui convienne à la fois au maître, à l'équipe des stagiaires et au groupe d'enfants.	I. Choix du thème, motifs du choix, définition du thème Il s'agit d'une brève présentation du thème, de sa signification pour l'équipe et des éléments de la classe qui ont déterminé ce choix.	16 octobre
Etude du thème tel que vécu dans la classe: Il s'agit ici d'une étude par l'action et non d'une enquête théorique. L'étudiant, en participant à la vie de la classe, essaie de déceler les composantes du thème choisi, à travers les activités, les personnes et le programme.	II. Rapport de la situation de la classe en regard du thème choisi: Ce rapport devrait pouvoir répondre aux questions suivantes: cette dimension est-elle présente dans la classe? de façon spontanée ou par mise en situation? la favorise-t-on? pourquoi? quels objectifs? quels comportements veut-on favoriser? sont-ils présents? la dimension apparaît-elle de façon fréquente? sous quels formes? dans quels domaines? quels moyens emploie-t-on actuellement pour la développer? pour l'évaluer? les attitudes du maître contribuent-elles à la favoriser? si oui, lesquelles? les interventions: caractéristiques, formes, adéquation avec le thème? le climat s'y prête-t-il?	30 octobre

ETAPES A SUIVRE	DOCUMENTS A PRESENTER	DATE
Etude du thème (suite):	Y a-t-il des techniques spécifiquement reliées à cette dimension?	
RELAIS *		
111. Préparation et élaboration du projet: Cette étape permettra à l'étudiant de faire le tour de tous les possibles applicables à la classe (objectifs et moyens). A partir de ces éléments, il élabore un projet précis, compte tenu des besoins immédiats, du temps, du milieu.	111. a) Liste des objectifs b) Liste des moyens c) Projet a) La liste de tous les objectifs pertinents à la fois au thème et au groupe. Ces objectifs doivent être formulés en termes de comportements. b) La liste de tous les moyens possibles pour poursuivre ou atteindre ces objectifs: stratégies, activités, mises en situation, techniques. c) Projet détaillé: les étudiants choisissent parmi les 2 listes précédentes les éléments de leur projet, i.e. les objectifs immédiats et les moyens choisis. L'élaboration du projet doit comprendre: l'organisation matérielle et pédagogique prévue, la façon de procéder (présentation aux enfants, interventions, répartition des rôles) et les moyens de contrôle et d'évaluation qu'ils se proposent d'utiliser.	13 novembre

RELAIS *		12 novembre
IV. Réalisation du projet: Au cours de cette étape, les étudiants assument la responsabilité de la bonne marche du projet, en suivent l'évolution, effectuent les réajustements nécessaires et recueillent les données utiles à l'évaluation finale.	IV. Rapport final: Il s'agit de mettre en parallèle le projet initial et sa réalisation concrète, c'est-à-dire: les éléments essentiels de la planification (III-C) description et analyse du déroulement: difficultés rencontrées, réactions des enfants, solutions appliquées, attitudes, formes d'intervention les résultats: description des moyens de contrôle et d'évaluation vos conclusions pour une expérience future	3 décembre

▷RELAIS:

Pour favoriser la mise en commun, des moments d'arrêt sont prévus aux étapes que nous considérons importantes dans le stage, c'est-à-dire, avant la planification et avant la réalisation.

L'objectif du premier relais est de permettre un échange sur ce qui se passe dans chacune des classes, en vue de l'étape suivante, la planification. Les étudiants seront regroupés selon les thèmes.

Le deuxième relais vise surtout à instrumenter les étudiants pour l'exécution de leur projet, au moyen d'une étude critique des projets de chaque équipe.

▷DEROULEMENT:

La formule proposée pour Scopem 5 a dérouté plusieurs étudiants. Le fait de devoir analyser les besoins de la classe, rédiger des rapports, planifier par écrit avant de passer à l'exécution du projet a retardé considérablement l'engagement, l'implication dans la vie de la classe.

Plusieurs se sont sentis observateurs uniquement et ce n'est qu'après le premier relais qu'ils ont effectivement démarré. L'objectif de l'équipe d'encadrement, en proposant cette démarche par étapes, était de favoriser l'expé-

rimentation de projets intégrés et non "parachutés". Il n'a pas été compris par certains étudiants qui ont trouvé au contraire que cela limitait leur participation, et, remuait la situation artificielle. Après analyse des problèmes en relief, nous avons décidé de modifier les consignes et de permettre aux étudiants de déterminer eux-mêmes les étapes de leur démarche.

Les thèmes initiaux ont été légèrement modifiés pour permettre de rencontrer les intérêts de chacun; la répartition des étudiants a été la suivante:

- Expression : 5 équipes
- Planning et évaluation: 6 équipes
- Autonomie et gestion : 3 équipes
- Communication : 7 équipes
- Recherche : 1 équipe

Les projets étaient assez variés; voici les principales réalisations faites dans les classes:

- construction et utilisation de matériel de météorologie;
- utilisation de la causerie: comme instrument de planning
  pour discuter de thèmes communs;
- établissement d'une correspondance avec une autre classe au moyen de bandes magnétiques;
- évaluation et amélioration d'une correspondance déjà existante;
- création d'histoires collectives avec les enfants;
- planning au moyen: de l'imprimerie
  de la correspondance
  des activités de pré-lecture et de pré-écriture

- Evaluation de la participation sociale des enfants;
- activités d'écoute
  de communication;
- mise en place de mécanismes d'auto-évaluation;
- expression corporelle et sports;
- ateliers: d'arts plastiques,
  de jeux dramatiques,
  d'expression corporelle.

EVALUATION

1. Evaluation de l'étudiant:

   a) Par les professeurs du Centre Pilote Laval

   - Cette évaluation porte sur les documents suivants:

     1- Choix du thème
        Motifs du choix
        Définition du thème

     2- Rapport de la situation

     3- Préparation et élaboration du projet

     4- Rapport final

   - Critères:

     Réponse aux exigences telles que décrites à chacune des étapes: contenu, date de remise.

b) Par les étudiants et les maîtres associés

La participation à chacune des étapes, définie par l'équipe (maître associé et stagiaires); participation à la planification, prise des responsabilités, présence aux élèves.

Des questionnaires sont prévus à cet effet (Annexe II).

2. Evaluation de la formule:

Invités à donner leur opinion sur la formule de Scopem V, les étudiants ont fait les constatations suivantes:

- il y a eu manque d'information au départ à la fois pour les maîtres associés et pour les étudiants;
- la présence en classe ($\frac{1}{2}$ journée par semaine) jugée trop courte a restreint la réalisation des projets;
- l'élaboration du projet a été un entraînement valable;
- plusieurs projets seront poursuivis au 2ième semestre lors de Scopem 6;
- un stage échelonné favorise moins l'engagement qu'un stage intensif.

■ ■ ■

ANNEXE I

▷ Rapport du Comité "ad hoc", composé de trois représentants de l'A.P.E.A.U.L.* et de trois représentants de la F.S.E.* ernant la reconnaissance de crédits pour les maîtres-associés au C.P.L.

Depuis longtemps, les maisons de formation de maîtres demandent aux maîtres associés de prendre en charge leurs étudiants pour des stages d'observation ou d'enseignement. La durée de ces stages a augmenté considérablement depuis quelques années; le travail demandé aux maîtres en exercice a également augmenté, surtout dans le programme du C.P.L. qui nous intéresse. La place occupée par les stages devient donc de plus en plus importante, tant dans la vie de l'étudiant-maître que dans celle des maîtres associés. Ces derniers s'interrogent depuis longtemps sur de nombreux problèmes relatifs aux stages et plus particulièrement sur la valeur de la supervision de stages dans un programme de perfectionnement. Le présent document se propose de rappeler brièvement leur démarche et les conclusions que cette réflexion leur a imposées.

La supervision du stage est sans doute le point essentiel de la collaboration demandée aux maîtres associés mais certaines autres activités lui deviennent obligatoires aux principales étapes du stage, c'est-à-dire aux étapes de l'integration, au déroulement et de l'évaluation.

---

* *A.P.E.A.U.L.: Association des praticiens de l'Élémentaire affiliés à l'Université Laval.*

* *F.S.E.: Faculté des Sciences de l'Education.*

Intégration:

Afin de favoriser rapidement l'intégration de l'étudiant-maître à la vie de la classe, le maître associé doit:

a) rencontrer les professeurs superviseurs de l'Université pour connaître les objectifs du stage;

b) prendre contact avec les stagiaires et leur donner des informations pertinentes sur la situation de la classe, de l'école et du milieu;

c) préparer psychologiquement les enfants à leur présence assidue dans la classe;

d) recevoir les stagiaires dans sa classe et favoriser les premiers contacts avec les enfants.

Déroulement:

Ces activités de mise en place étant terminées et les stagiaires commençant leurs activités, les maîtres associés doivent, avec les stagiaires:

a) opérationnaliser les objectifs, en termes de rôles, de tâches et d'étapes;

b) définir un projet d'expérimentation dans le cadre du stage;

c) approfondir et assimiler la documentation écrite ou audio-visuelle de l'Université concernant le projet d'expérimentation;

d) évaluer de façon continue les interventions des stagiaires;

e) encadrer le projet (exécution et ordonnance);

f) rencontrer les superviseurs de l'Université pour ajuster cet encadrement et, en vue d'une entraide professionnelle, participer à des rencontrer avec un superviseur de l'Université, d'autres stagiaires et maîtres associés poursuivant des recherches similaires;

g) vérifier les comptes rendus des étudiants concernant l'expérience en cours.

Evaluation:

Lorsque le stage est terminé, le maître associé doit:

a) évaluer l'activité de l'étudiant selon des critères établis par l'Université;

b) participer à l'évaluation globale du stage, ce travail de réflexion étant l'occasion d'une évaluation personnelle du stage et une analyse des acquisitions nouvelles pour le maître associé.

La participation des maîtres en exercice à ces activités de supervision est certes gratifiante et enrichissante. Mais il semble urgent que les maisons de formation reconnaissent, pour les maîtres associés, la valeur de formation académique et professionnelle de ces activités. En effet, lors des activités de supervision de stage, les maîtres en exercice sont les associés de ces maisons de formation et participent à part entière au travail de formation des maîtres.

Nous croyons donc que les activités de supervision auprès des stagiaires du C.P.L. peuvent être considérées comme des activités académiques et, en conséquence, être traduites en termes de crédits à l'intérieur d'un programme de perfectionnement des maîtres. Ces activités de supervision pourraient se situer à l'intérieur d'activités déjà existantes au programme de formation des maîtres (interaction dans la classe, créativité et résolution de problèmes, supervision de l'enseignement..., etc.).

Nous proposons donc que les maîtres associés dûment inscrits pendant la période de temps qu'a durée l'expérimentation au Centre Pilote Laval, à un programme de perfectionnement reconnu par la F.S.E., et répondant aux conditions suivantes se voient accorder des crédits à l'intérieur de leur programme de perfectionnement.

1) la supervision des stagiaires du C.P.L. doit avoir été faite pendant l'une ou l'autre des trois années d'expérimentation.

2) les maîtres associés ayant supervisé des stagiaires pendant un semestre reçoivent trois crédits et pendant deux semestre ou plus, six crédits.

3) ces maîtres associés, en plus des rapports qui leur sont demandés sur le planning et l'évaluation, en plus du travail de réflexion et des rencontres pour les stagiaires du C.P.L., doivent produire un travail qui serait une synthèse sur leur propre comportement pédagogique, sur la formule des stages expérimentés et sur ce qu'ils pourraient préconiser comme meilleure formule de stage. Ce travail de synthèse pourrait être fait en partant d'un canevas qui leur serait préparé par un ou des professeurs de la Faculté des Sciences de l'Education.

4) le directeur du programme de perfectionnement des maîtres dans lequel sont inscrits les maîtres associés du Centre Pilote Laval accepte et approuve les conditions précédemment énumérées.

La reconnaissance de crédits pour les maîtres associés du C.P.L. créera, nous l'espérons, un précédent qui favorisera la collaboration des maîtres en exercice avec les maisons de formation puisque, de part et d'autre, chacun pourra perfectionner ses méthodes de travail et de recherche.

Comité "ad hoc" A.P.E.A.U.L. - F.S.E.

Armand Maranda, Président
Marc Audet, Secrétaire
Joseph Boucher
André Roy
Denyse Pouliot
Rolande C. Thériault

(C.F. Procès verbal de la cinquième réunion, Comité Mixte F.S.E. - A.P.E.A.U.L., 18 novembre 1970)

ANNEXE II

▷SCOPEM 5

Evaluation de stage *(1ère étape)*:

L'évaluation de la participation en classe à chaque étape de la préparation et de la réalisation du projet est de la responsabilité du maître associé et de ses stagiaires. Pour les aider dans le choix et la définition des critères, nous avons élaboré ce questionnaire. Il s'agit d'un inventaire des principaux comportements qui nous semblent pertinents à chaque étape. Il va sans dire que nous ne voulons pas en faire une condition de succès, encore moins un modèle de comportement pour l'étudiant. Il se veut simplement un instrument de travail, l'identification des comportements permettant de fonder le jugement global à chaque phase.

Chaque étudiant devra le remplir avec son maître associé et le retourner au secrétariat du Centre Pilote Laval au plus tard le 23 octobre 1971.

Participation à l'étape 1.

(encercler le chiffre qui convient).

	rare				très fréquent
1. Contribuer aux tâches a) de rangement b) de préparation de matériel c) autres...	1	2	3	4	5
2. Chercher à communiquer avec le maître associé	1	2	3	4	5
3. Chercher à communiquer avec les enfants	1	2	3	4	5
4. S'informer du programme, de l'approche pédagogique	1	2	3	4	5
5. Chercher à connaître les besoins - du groupe	1	2	3	4	5
- du maître	1	2	3	4	5
6. Déceler des interventions et des comportements significatifs du maître	1	2	3	4	5
7. Déceler des comportements significatifs des enfants	1	2	3	4	5
8. Remarquer des situations où les enfants ont besoin d'aide, de support, de présence	1	2	3	4	5

9. Indiquer deux autres comportements qui vous semblent caractéristiques de la participation du stagiaire à cette étape.

a)

b)

	nulle		bonne		excellente
Evaluation globale de cette étape	1	2	3	4	5

signature du maître associé

signature du stagiaire

Stages II et III - Evaluation:

Dans le précédent, ce questionnaire se veut une aide à l'évaluation de la participation du stagiaire. Il identifie des comportements susceptibles de permettre au stagiaire de recueillir, tout en participant, des données qui serviront de base à son projet. Il s'inscrit dans le cadre de la démarche proposée au document Scopem 5. A ceux qui, en raison même des besoins de la classe, ont adopté une démarche différente, nous demandons de bâtir eux-mêmes un questionnaire pertinent qui donnera une image plus juste de leur démarche.

A. Faire l'inventaire de toutes les activités déjà existantes, pertinentes au thème:

1) en identifier les objectifs 1 2 3 4 5

2) s'informer du déroulement 1 2 3 4 5

3) s'informer des résultats qu'elles permettent 1 2 3 4 5

4) observer le déroulement de certaines de ces activités 1 2 3 4 5

5) participer activement à certaines de ces activités
(a.v.p. identifier les principales activités)

caractériser les principales formes de participation

6) les évaluer pour en dégager des données significatives 1 2 3 4 5

B. Proposer certaines activités nouvelles susceptibles de répondre aux objectifs poursuivis.

1) les observer 1 2 3 4 5

2) y participer 1 2 3 4 5

1) assumer leur mise en place ou les animer 1 2 3 4 5

4) les évaluer 1 2 3 4 5

C. Pertinence du projet avec les données recueillies 1 2 3 4 5

D. Autres comportements significatifs

1)

2)

3)

stagiaire

maître associé

(REMETTRE LE 26 NOVEMBRE S.V.P.)

SCOPEM 6

(du 6 au 22 janvier 77)

Le bloc "Intégration et changement" prévoyant un stage dans la classe des anciens du Centre Pilote Laval et une session d'internat groupant tous les étudiants anciens et actuels n'a pu être réalisé à cause de difficultés administratives dont il sera questio plus loin.

Nous avons donc dû, à assez brève échéance, planifier une autre formule de stage qui serait en continuité avec la formation antérieure de nos étudiants.

Un sondage effectué auprès des étudiants et des maîtres associés à la fin du premier semestre a permis de dégager les attentes suivantes de la part de la majorité:

- ☐ un stage intensif
- ☐ un seul étudiant par classe
- ☐ prise en charge graduelle de la classe
- ☐ supervision à la fois par les maîtres associés et le Centre Pilote Laval

(Annexe I)

Le stage de janvier a donc été planifié en fonction du respect de ces attentes et d'un souci de continuité avec les stages précédents.

Cette démarche pourrait être résumée de la façon suivante.

- lors de la première partie de Scopem 5, les étudiants-maîtres ont eu l'occasion de connaître et d'assumer le rôle du maître dans la classe et l'école.

- dans la deuxième partie, ils ont pu voir, appliquée dans la réalité, une forme de pédagogie qui se situait dans le sens du renouveau pédagogique qu'ils souhaitent.

Scopem 5 a voulu qu'ils approfondissent un des aspects de cette pédagogie en l'expérimentant eux-mêmes et en apportant leur contribution personnelle aux classes qui les recevaient.

Scopem 6 fut l'occasion d'intégrer la prise en charge et le désir de renouveau, et devait permettre à l'étudiant de se situer personnellement avec ses croyances, face au milieu et à son rôle.

Les caractéristiques de ce stage sont donc:

- la prise en charge
- le changement
- la supervision

▷OBJECTIFS

A) Pouvoir initier un changement tout en assumant la responsabilité entière d'une classe:

1) être capable de s'intégrer à une structure déjà existante:

- l'école
- la classe
- le programme
- l'approche pédagogique

2) être capable d'assumer les responsabilités d'un maître;

3) être capable d'expérimenter des choses nouvelles tout en tenant compte des cadres existants.

B) Etre capable de travailler en présence d'un superviseur et d'analyser son travail avec lui.

▷MODALITES

1) Prise en charge:

□ Dans une première étape:

- se préparer à prendre la classe en charge avec l'aide du titulaire
- s'intégrer à l'école, à la classe, au groupe
- connaître l'action du maître, le programme.

□ Dans une deuxième étape:

- prendre la classe en charge.

- responsabilité du traitement du programme avec l'accord du maître associé:

  objectifs
  contenu
  moyens
  évaluation

- responsabilité de l'approche pédagogique

  présentation et déroulement des activités
  interventions
  climat, attitudes
  organisation, matériel, emploi du temps, aménagement

2) Changement:

Pendant toute la durée du stage, le stagiaire expérimente des choses nouvelles. A chaque jour, une période est inscrite à l'horaire pour ces expérimentations. Elles peuvent être de plusieurs ordres:

1. poursuite du projet de Scopem 5;
2. autre projet global;
3. expérimentations structurées ou non dans divers domaines.

La détermination d'une période précise nous semble une façon pertinente d'initier un changement tout en tenant compte de l'ordre établi. On y voit une façon de concilier le respect de ce qui existe, la sécurité du stagiaire et un essai de renouveau.

3) Supervision:

La supervision nous semble un element important dans le déroulement de ce stage.

D'une part, un dernier stage devrait pouvoir permettre à l'étudiant de faire le point face à la professionnalisation; il devrait lui favoriser la prise de conscience de ses apprentissages, de ses habiletés et de ses attitudes, "traduits" véritablement dans un comportement pédagogique.

D'autre part, il n'y a pas de limite au perfectionnement d'une profession. Nous croyons qu'une des aptitudes essentielles de l'enseignant est celle de s'évaluer, de chercher, d'évoluer sans cesse. Le stage devrait permettre à chacun des étudiants, à quelque niveau qu'il soit dans sa professionnalisation, de se remettre en cause et de faire un pas de plus.

L'observation de son travail par un superviseur, la réflexion à partir de situations concrètes et l'analyse de ses interventions nous semble un moyen efficace pour permettre à l'étudiant d'avancer dans une démarche qui lui est propre.

Pour que cette supervision soit valable et rencontre les objectifs prévus, il faut que les stagiaires puissent recevoir toute l'aide nécessaire: visites, entrevues,

téléphones. C'est pourquoi l'équipe a décidé d'avoir recours à des maîtres associés qui, pendant que les stagiaires les remplacent dans leur classe, agissent comme superviseurs. Neuf d'entre eux ont accepté de remplir ce rôle ce qui nous a permis de leur confier un nombre restreint d'étudiants. Le rôle des professeurs de l'équipe consiste à encadrer ces superviseurs.

Leur rôle s'est défini avec l'équipe. Nous voulions qu'il soit le plus aidant, le plus facilitant possible. Enseigner devant quelqu'un qui observe est une situation généralement redoutée. Elle est essentielle cependant à qui veut recevoir des"feedbacks"objectifs de son comportement.

La supervision du stage du deuxième semestre tente de créer une situation privilégiée en ce sens.

▷ORGANISATION

L'organisation immédiate de Scopem 6 comprenait:

a) la constitution du réseau de classes;

b) l'information aux maîtres associés;

c) le choix des superviseurs;

d) l'autorisation des Commissions Scolaires pour l'utilisation des superviseurs.

a) Le réseau:

En principe, le réseau de maîtres associés était déjà constitué depuis le premier semestre. Toutefois, les étudiants ont eu le choix de leur classe: ils pouvaient choisir de faire leur stage soit dans leur classe d'expérimentation, soit dans leur classe de Scopem 5, soit dans une nouvelle classe, compte tenu des disponibilités.

Une fois ce choix fait, il ne s'agissait que de vérifier si les maîtres qui s'étaient portés volontaires en septembre étaient consentants à recevoir des étudiants pour un stage de prise en charge.

b) L'information:

Comme nous avions dû refuser l'offre de services de plusieurs des maîtres associés au premier semestre à cause du nombre, nous avons pris des mesures pour que seuls soient contactés les maîtres dont les classes avaient été choisies. Cette façon de procéder a ralenti sensiblement l'organisation, puisqu'il fallait attendre que les étudiants aient tous fait leur choix, et correspondre individuellement avec chaque maître. C'est pourquoi la réunion d'information pour les maîtres associés n'a pu avoir lieu avant le 21 décembre. La date étant assez mal choisie, plusieurs maîtres ont été empêchés d'y assister de sorte que la rencontre a pris un carac-

tère social et que l'information n'est limitée à la remise des documents de stage.

c) Les superviseurs:

Les superviseurs ont été choisis parmi les maîtres associés qui avaient déjà reçu des stagiaires du centre Pilote Laval dans leur classe. Les principaux critères de sélection ont été:

- l'expérience
- l'approche pédagogique
- l'attitude face au changement
- la communication

d) Les Commissions Scolaires:

L'idée d'utiliser des maîtres en exercice pour effectuer un travail de supervision en dehors de leur classe n'a pas été sans provoquer de nombreuses difficultés. C'était une donnée relativement nouvelle dans le milieu qui a réagi avec une certaine réticence.

Même si nous avions assuré les Commissions Scolaires que les stagiaires qui remplaceraient les superviseurs dans leurs classes détenaient déjà un brevet officiel d'enseignement, les Directions d'études n'ont pu accepter de libérer complètement ces maîtres de leur tâ-

che d'enseignement. Finalement l'autorisation a été accordée aux conditions suivantes:

- les maîtres associés seraient libérés une demi-journée par jour pour la supervision, l'autre demi-journée étant consacrée à leur classe;
- les stagiaires de Ste-Foy ne seraient supervisés que par des maîtres de Ste-Foy;
- dans le cas des écoles de Ste-Foy, nous devions obtenir la permission de chacun des principaux des écoles où s'effectuerait la supervision.

▷EVALUATION

La supervision ayant été définie par les superviseurs eux-mêmes comme une fonction d'aide, exempte de toute forme de sanction, l'évaluation du stage a été laissée au stagiaire lui-même, à la condition toutefois que son évaluation soit entérinée par son maître associé. Une formule a été fournie à cet effet. (Annexe II).

▷DEROULEMENT

A) Les conditions:

Les modalités prévues pour ce stage ont varié suivant les conditions dans lesquelles se trouvaient les étudiants.

Certains ont pu faire leur stage dans la même classe que Scopem 5. Ils connaissaient le groupe, le maître, son approche, et ont pu assumer très rapidement les responsabilités de la prise en charge. Ces classes ayant été sélectionnées au premier trimestre en fonction d'une certaine recherche dans le sens de la pédagogie naturelle, les étudiants s'y sentaient relativement à l'aise d'expérimenter selon leurs propres croyances. Plusieurs d'entre eux n'ont pas eu besoin d'utiliser la période quotidienne allouée au changement; la journée pouvait y être consacrée.

Les autres étudiants, qui se retrouvaient dans une classe nouvelle, ont connu des situations variées. Certains avaient choisi la classe d'un ancien du Centre Pierre Laval, ce qui facilitait à la fois leur intégration et leur liberté d'action à l'intérieur de la classe. Plusieurs ont cependant connu des difficultés au niveau de l'école: manque de confiance de la part des autres professeurs, de la direction, règlements rigides à faire observer, difficulté de faire comprendre leurs objectifs. La centration sur le changement a été influencée par ces conditions.

D'autres étudiants enfin ont connu une expérience assez pénible; ils ne connaissaient ni le groupe, ni le maître, et leur intégration a été d'autant plus difficile que l'approche pédagogique était à l'opposé de leurs croyances. Tout essai de changement occasionnait un bouleversement tel qu'ils ont cru bon adopter un comportement aussi conforme que possible à celui du maître.

B) L'ordre des problèmes:

Le formulaire d'évaluation du stage comprend la formulation par les étudiants, de deux problèmes posés par la réflexion sur l'expérience du stage. Les thèmes majeurs de ces problèmes ont été:

- le respect à la fois du programme et des besoins et intérêts de l'enfant;
- le développement de la créativité à travers les matières académiques;
- apport du maître, apport des enfants;
- l'organisation de la classe: planning, supervision et coordination du travail;
- prise de conscience de ce à quoi les interventions font appel;
- directivité et non directivité;
- individualisation de l'enseignement;
- autonomie et discipline;
- les enfants reliefs;
- relations parents-maîtres;
- relations avec les professeurs de l'école.

De leur côté, les superviseurs ont dégagé les thèmes suivants à la suite de leur observation des stagiaires en classe:

- la qualité de présence, la prise en charge des situations;
- la notion d'autorité, intervention ou non-intervention, la peur d'être trop sévère;
- présence au groupe-classe et présence aux individus ou aux petits groupes;

- la notion de recherche chez les enfants;
- l'organisation: les routines, les exigences, les structures.

C) La supervision

Les superviseurs ont participé, avec l'équipe du C.P.L., à cinq réunions pour planifier, échanger ou évaluer leur expérience. Aucune modalité précise de supervision n'avait été imposée. Chacun adoptait les formes de travail qui lui convenaient. Tous s'étaient entendus cependant sur quelques grandes lignes:

- ils visiteraient les étudiants dans leurs classes le plus souvent possible;
- ils essaieraient d'être très disponibles pour les rencontres et les entrevues que les étudiants demanderaient;
- ils n'assumeraient aucune fonction d'évaluation;
- ils centreraient leur action sur la dimension "aide".

Compte tenu des exigences des Commissions scolaires, chaque superviseur s'est vu confier la responsabilité de 5, 6 ou 7 stagiaires selon le cas. La dispersion des étudiants dans les classes de leur choix a occasionné parfois des déplacements considérables. Un seul superviseur a pu se tenir en permanence dans la même école.

D) Evaluation de la supervision:

Invités à évaluer leur expérience, les superviseurs ont fait les constatations suivantes:

- les visites dans les classes leur ont permis de voir d'autres approches, d'autres styles, d'autres techniques et de prendre un certain recul par rapport à leur propre classe;
- leur manque d'expérience dans ce genre de tâche et l'ambiguïté de leur rôle les ont placés dans une certaine insécurité, leur ont fait ressentir parfois un sentiment d'inutilité;
- ils ont eu de la difficulté à démêler, dans les situations, ce qui était de la responsabilité du stagiaire et ce qui était causé par les structures mêmes de l'école;
- leur action a beaucoup plus porté sur le réconfort, l'appui aux étudiants que sur l'analyse ou la poursuite des démarches;
- bref, ils ont retiré beaucoup plus de profit comme maîtres que comme superviseurs.

Quant aux suggestions que nous leur avions demandées pour des stages futurs, elles ont été formulées dans ces termes:

- que le superviseur n'ait pas plus de trois stagiaires (du moins si le stage ne dure pas plus de 2 semaines);
- que les superviseurs soient entraînés, préparés à leur rôle, que leurs fonctions soient définies;
- qu'ils aient l'occasion de bien connaître leurs stagiaires avant le stage;
- que les classes soient choisies en fonction d'une conformité avec les croyances de la maison de formation;
- qu'aucun étudiant n'ait à prendre en charge une classe à moins d'y avoir déjà travaillé;

- que la formule suivante soit étudiée: 1 journée par semaine au cours du premier trimestre, deux ou trois semaines intensives en février (le même étudiant toute l'année).

▷CONCLUSIONS

Pour plusieurs étudiants, ce stage a été l'occasion d'une synthèse personnelle. Ils ont été appelés à traduire leurs croyances dans la réalité; l'évaluation finale, sous forme de description les a amenés à saisir la conformité entre leur pensée et leurs comportements; les relais leur ont ensuite permis de préciser leur option pédagogique.

Les professeurs cependant devant la constance des difficultés rencontrées se posent un certain nombre de questions:

- de quelle durée devraient être les stages pour permettre aux étudiants d'intégrer leurs apprentissages, de changer leurs comportements?
- jusqu'où peut aller la divergence de croyances entre les maîtres associés et le Centre de formation?
- à quel éventail de "patterns" un même étudiant peut-il être soumis?
- peut-on compter sur le perfectionnement pour unifier l'action des maîtres de stage et celle du Centre de formation?
- comment centrer les étudiants sur le changement sans réduire leurs possibilités d'intégration dans le milieu.

Denyse Poulfet
Responsable des stages

ANNEXE I

(SONDAGE A REMPLIR PAR LES ETUDIANTS MAITRES)

I. Les objectifs:

Les objectifs de Scopem 5 étaient:

- d'approfondir le rens de l'action exercée par le maître;
- de préparer un projet;
- d'assumer la réalisation de ce projet.

Croyez-vous que la formule actuelle vous permettra de les atteindre?

Oui ☐ en partie ☐ Non ☐

a) Jugez-vous utile de les approfondir à un prochain stage?

Oui ☐ Non ☐

Expliquez: _____

_____

b) Si vous jugez que de nouveaux objectifs doivent être poursuivis: compte tenu de vos besoins actuels et du fait que Scopem 6 sera le dernier stage d'un cours de formation de trois ans, quels objectifs proposez-vous?

_____

_____

_____

II. Les formules

Quelle formule de stage vous convient le mieux pour le deuxième semestre?

1) Poursuite de Scopem 5:

a) mêmes modalités

b) modalités différentes

- un seul stagiaire au lieu d'une équipe
- bloc de temps continu au lieu d'une demi-journée par semaine

2) Prise en charge de la classe:

durée: ☐ une journée par semaine

☐ 2 à 3 semaines intensives

prise en charge; ☐ immédiate

ou ☐ graduelle

☐ absence
ou du maître associé en classe
☐ présence

supervision: ☐ par le maître associé seul

☐ par le maître associé en collaboration avec un professeur du Centre Pilote Laval

☐ par un professeur du Centre Pilote Laval seul

3) Autre formule:

Spécifiez: _____

_____ _____

III. Choix d'un maître associé:

Préférez-vous aller:

☐ dans votre classe de Scopem V;

ou ☐ dans votre classe d'expérimentation;

ou ☐ dans la classe d'un ancien élève du Centre Pilote Laval, lequel: _____

ou ☐ dans une autre classe, spécifiez:

titulaire: _____

degré: _____

école: _____

nombre de stagiaires par classe: _____

ANNEXE II

SCOPEM VI

(Auto-évaluation de fin de stage)

Le guide qui suit n'est pas à vraiment parler une évaluation puisque nous ne lui attachons aucune valeur sélective. Nous ne voulons pas déterminer si ton comportement est bon ou mauvais, pas plus que nous voulons porter sur toi un jugement quelconque.

Le présent guide vise à:

1. Te permettre d'objectiver tes perceptions de toi-même comme enseignant;
2. Te fournir une information la plus adéquate possible sur ton action en classe;
3. Augmenter le degré de conscience que tu peux avoir de tes gestes pédagogiques.

Au lieu d'une évaluation, nous voulons te fournir un instrument d'apprentissage qui puisse te permettre de progresser dans ton devenir personnel et professionnel. Si on accepte le postulat qu'on ne peut travailler qu'avec ce qu'on est, cet instrument veut essentiellement t'aider à mieux savoir ce que tu es.

Nous demandons au titulaire de la classe où tu étais d'écrire ses remarques et d'en discuter avec toi. Il ne s'agit pas de critiquer ce que tu es ou ce que tu fais, mais bien de faciliter entre ton maître titulaire et toi-

même une discussion que nous croyons être la base même de ton devenir. C'est à partir de ce que tu es et de ce que tu fais que tu pourras amorcer un progrès personnel. Toute autre direction risque d'être fausse ou plaquée.

C'est dans cet esprit que nous aimerions que tu répondes à ce guide d'auto-évaluation.

Cette auto-évaluation devra être remise au secrétariat, au plus tard le 25 janvier 1971. Nous te demandons de la faire signer par ton titulaire avant de nous la remettre. Tu auras sûrement avantage à répondre à ce questionnaire le jeudi 21 janvier 71 pour pouvoir en discuter avec ton maître titulaire le vendredi 22 janvier 71.

GUIDE D'AUTO-EVALUATION

1. Durant ce stage, quel était ton principal objectif?

   Illustre par un fait concret comment tu as pu atteindre cet objectif.

2. Comment caractériserais-tu ton approche pédagogique durant ce stage?

   pédagogie dogmatique

   autocratique

   démocratique

   laisser faire

   pédagogie de situation

   Illustre par un fait concret qui s'est produit dans la classe durant ton stage.

3. Durant ton stage qui faisait quoi?

	Initie	Organise exécute	Evalue
Toi			
Elèves			

Remarques du maître associé titulaire:

Illustre par un fait concret.

Remarques du maître associé titulaire.

4. Pourrais-tu illustrer une intervention que tu as faite qui pourrait caractériser ton comportement pédagogique?

5. Quel changement as-tu initié durant ce stage?

   Illustre ce changement par une activité que tu as mise sur pied.

6. Par quels mots (nom, adjectif ou verbe) pourrais-tu caractériser ta relation avec les enfants?

   [ ] [ ]

7. A un moment ou à l'autre, tout enseignant est mal pris devant une situation. Peux-tu identifier maintenant un comportement que tu adoptes spontanément dans ces situations pénibles?

8. Dans ton stage, qu'est-ce qui t'a le plus satisfait?

9. Après ces 15 jours d'enseignement, qu'est-ce qui te manque le plus?

Remarques du maître associé titulaire:

10. Ce stage te donne-t-il l'envie de continuer à enseigner? Explique:

11. A la suite de ce stage, pourrais-tu poser 2 problèmes qui te paraissent fondamentaux par rapport à la pédagogie de l'élémentaire:

1er

2ème

12. Imaginons que tu doives écrire à un directeur des études pour t'engager comme enseignant. Ce directeur ne te connaît pas et tu dois dans une lettre lui dire ce que tu es, pédagogiquement parlant, ce que tu sais faire, ce que tu veux faire, etc. (N'hésite pas à utiliser toute la page). (Réponds sur une autre feuille)

signature de l'étudiant

signature du maître associé

opinions des étudiants

CHAPITRE 6

OPINIONS DES ETUDIANTS

Le Centre Pilote a toujours eu comme politique de permettre aux étudiants d'exprimer leurs opinions sur les activités auxquelles ils participaient. Cette tradition s'est maintenue cette année encore.

Au milieu du premier trimestre, les étudiants ont rempli un questionnaire d'opinions sur chacun des cours suivis; une section leur permettait aussi de s'exprimer sur les stages et le Centre en général. Leurs réponses ont été compilées et les professeurs qui désiraient en prendre connaissance pouvaient en faire la demande. A la fin du trimestre, un nouveau questionnaire leur parvenait, destiné celui-là à faire état des apprentissages réalisés et des réajustements survenus aux cours, le cas échéant.

Enfin, l'année s'est terminée avec un nouveau questionnaire qui comprenait, outre une réflexion sur chacun des cours, un retour sur les trois années du Centre Pilote Laval. On trouvera en annexe des exemplaires de ces trois questionnaires.

Les tableaux que nous reproduisons sont l'effet de la compilation des réponses des étudiants aux questions qui concernaient les trois années du C.P.L.

- Question no. 31

  Tableaux nos I et II

- Question no. 32

  Tableaux nos. III - IV - V - VI

- Question no. 33

  Tableau no. VII

- Question no. 34

  Tableau no VIII

TABLEAU NO. 1 - Les activités choisies le plus souvent par les étudiants en réponse à la question no. 31, première partie: celles qui ont le plus intéressé, qui étaient les plus pertinentes et où ils ont le plus appris (2)

▶ INTÉRÊT — Activités	No. de choix (1)	No. insc.
SEIP	20	52
Stage Outdoor Education	13	52
Stage Freinet (An I)	11	52
Littérature enfantine	2	8
Expression sonore III	2	10
Psychologie de l'enseignement	2	8
Créativité et intervention pédagogique	10	18
Expression corporelle	5	6
Créativité et résolution de problèmes	9	26
Groupe et devenir personnel	6	21
Anthropologie philosophique	7	17
Plein air en éducation	6	18
Recherche en sciences naturelles	5	20
Didactique du Français III	4	20
Langage à la maternelle	1	5

▶ PERTINENCE — Activités	No. de choix (2)	No. insc.
Stage Freinet (An II)	19	52
Scopem VI	18	52
SEIP	15	52
Créativité et résolution de problèmes	12	26
Créativité et intervention pédagogique	11	18
Expression corporelle	2	6
Didactique des Mathématiques III	7	31
Intervention pédagogique	6	21
Techniques d'enseignement audio-visuel (An III)	4	22
Didactique des sciences naturelles III	9	20
Expression sonore	2	10
Littérature enfantine	5	8
Anthropologie philosophique	4	17
Plein air en éducation	6	18

▶ APPRENTISSAGE — Activités	No. de choix (1)	No. insc.
Scopem VI	19	52
SEIP	17	52
Stage Freinet (An II)	16	52
Créativité et intervention pédagogique	13	18
Intervention pédagogique	10	12
Groupe et devenir personnel	6	21
Entraînement à la créativité	8	23
Théories du développement et du fonctionnement de l'intelligence	2	3
Anthropologie philosophique	8	17
Didactique des Mathématiques III	6	31
Expression corporelle	3	6
Plein air en éducation	7	18
Objectifs en éducation	4	16
Créativité et résolution de problèmes	7	26
Littérature enfantine	4	8
Didactiques des Sciences Naturelles (An III)	6	20
Langage à la maternelle	1	5
Didactique du Français III	4	20
Expression sonore	2	10

(1) Nous n'avons retenu que celles qui présentaient un rapport minimum de 10%

(2) [illegible]

TABLEAU NO. 11 - Les activités le plus souvent choisies en réponse à la question no. 31, deuxième partie: celles qui ont le moins intéressé, qui étaient les moins pertinentes, où ils ont le moins appris (1)

▶ INTÉRÊT (2) Activités	No. de choix	No. inscr.	▶ PERTINENCE (2) Activités	No. de choix	No. inscr.	▶ APPRENTISSAGE (2) Activités	No. de choix	No. inscr.
Séminaires de lecture	20	52	Religion III	14	25	Séminaires de lecture	[illegible]	52
Milieu social (An II)	11	26	Anthropologie et éducation	13	18	Anthropologie et éducation	[illegible]	18
Religion III	13	25	Séminaires de lecture	12	52	Religion II	[illegible]	25
Dyslexie et dysorthographie	12	38	Religion II	10	25	Religion III	10	25
Anthropologie et éducation	8	18	Milieu social (An II)	9	26	Milieu social I	7	26
Religion II	7	25	Sociologie de l'éducation	7	18	Sociologie de l'éducation	[illegible]	18
Musique I	7	27	Histoire des idées pédagogiques	3	5	Histoire des idées pédagogiques	2	5
Enseignement programmé (An II)	7	10	Arts plastiques	6	14	Langage à la maternelle	2	5
Sociologie de l'Éducation	5	18	Expression sonore	4	10	Dyslexie et dysorthographie	12	38
Histoire des idées pédagogiques	2	5	Arithmétique moderne I	5	7	Expression sonore	2	10
Expression sonore	2	10	Arithmétique moderne II	2	7	Arithmétique moderne I	2	7
Techniques d'enseignement audio-visuel (An III)	6	22	Techniques d'enseignement audio-visuel	5	22	Techniques d'enseignement audio-visuel	5	22
Objectifs en éducation	4	16	Techniques d'enseignement séquentiel	1	2	Techniques d'enseignement programmé (An II)	4	[illegible]
Techniques d'enseignement séquentiel	1	2	Objectifs en éducation	5	16	Techniques d'enseignement séquentiel	1	2

(1) Nous n'avons retenu que celles qui présentaient un minimum de [illegible].

(2) Il s'agit du [illegible].

TABLEAU NO. III - Événements les plus marquants désignés par les étudiants en réponse à la question no. 32°, première partie: événements d'ordre personnel survenus au Centre Pilote Laval

Divers	Nombre de choix
Groupe et devenir personnel	9
Animation culturelle An II	7
Entraînement aux relations humaines	7
Arts plastiques	7
Animation An III	6
Créativité et résolution de problèmes	5
Anthropologie philosophique	4
Créativité et intervention pédagogique	3
Plein air en éducation	3
Sciences naturelles	2

Activités	No. de choix
Seip	20
L'accueil	14
Orpa	9
Ateliers d'expression (An I)	7
Ateliers (Lucie Ryan)	7
Les stages en général	5
Freinet	4
Semiclan	4
Scopem I	3
Conférence J. Dumazelier	2
Conférence de M. Bureau	2
Minogami	2
Planification du regroupement	2
Soirées (fêtes et fin d'années)	2

Climat
Atmosphère du C.P.L.
Le Centre Pilote Laval
Soirées
Contraste entre l'atmosphère des 3ième et 4ième étages et le reste de la tour
Acceptation (Facilité de communication)

Relations
Relations entre professeurs-et étudiants (3)
Counseling et évaluation de l'étudiant
Plénières convoquées par l'équipe
Rencontre, connaissance d'un ou de plusieurs professeurs
Les professeurs
Relation secrétaire-étudiants
Relation entre les étudiants
Rencontre, connaissance d'un étudiant ou de plusieurs
Importance des relations humaines au C.P.L.
Forme de relations entre les individus
Respect de la personnalité de chacun
Importance de chaque individu

Travail
Participation - initiation de projets
Utilisation de nos erreurs
Évaluations
Travail avec des étudiants plus jeunes
Possibilité de rencontres avec des gens qui ont des intérêts professionnels communs
Séminaires
Être en recherche
Planification, exécution, évaluation
Toujours apprendre
Vouloir s'intégrer, changer de milieu
Respect de l'enfant
Professeurs réceptifs, encourageants pour nos entreprises

Divers
Renvoi d'un étudiant
Professeurs Freinet
Rapport An I
Avoir été acceptés au C.P.L. malgré sa scolarité
Avoir eu connaissance du projet C.P.L.
Film: Warrendale

TABLEAU NO. III (SUITE)

		<u>Groupe</u> Union de l'équipe des professeurs face au groupe Écoute des autres Entr'aide Vie de groupe Travail de groupe Travail en sous-groupes Meilleur fonctionnement dans un groupe de discussion <u>Équipe</u> Travail en équipe Meilleur fonctionnement en équipe Travail avec une équipe en particulier	

TABLEAU NO. V - Evénements marquants exprimés par les étudiants en réponse à la question no. 32, troisième partie: événements d'ordre <u>personnel</u>, <u>extérieurs</u> au Centre Pilote LAVAL

Evénements
Evénements d'octobre (2)
Tragédie de Michel Monette (4)
Non-engagement [illegible] des membres de l'équipe (An II)
Aller en prison, être suivi, perquisitionné
Bill 63 (2)

Divers
Littérature, lectures (4)
Plus d'ouverture vers l'art, la musique, la politique
Ouverture aux autres
Bilinguisme

Voyages
Voyage dans l'Ouest Canadien (2)
Voyage d'un mois Canada - U.S.A.
Voyage en Espagne

Contacts
Contacts avec des gens de l'enseignement
Visite de la C.E.U. et de son atelier d'impression
L'Ecole La Source
L'équipe des professeurs de St-Joseph-Tremblay, sous la direction de Jean-Roch Viens
Contacts avec des personnalités ressources
Rencontre avec des professeurs, des directeurs
Rencontre avec les maîtres associés

Cours
Poterie (2)
Ateliers d'art [illegible] (2)
Etudes en [illegible]
Cours [illegible]

Famille
Le fait de sortir du climat familial
Vivre avec un homme
Faire un enfant
Rencontre du futur époux (3)
Le fait d'être partie de chez moi
Mariage

Amour
Amour (2)
Le fait d'avoir un ami qui s'intéresse et encourage ce qu'on fait
Aventures sentimentales

Expériences de vie quotidienne
Vivre en appartement avec 3 autres étudiants
Vivre avec un couple d'amis
Vivre en appartement
Le fait de changer de ville
Vivre à la campagne
Manger au restaurant pendant 2 1/2 ans

Travail
Travail à temps partiel
Emplois d'été: Université, Femme de chambre, Garderie, milieux différents
Travail de fin de semaine dans un magasin (3 ans)
Travail d'été et de fin de semaine dans l'hôtellerie

Argent
Ennuis financiers
Vivre sans salaire pendant 3 ans

Expériences d'animation
Cheftaine guide
Colonie de vacances
Animateur de loisirs d'été (2)
Monitrice-animatrice de Français à Victoria
Camp d'été (3)
Camp-Ecole Trois-Saumons
Animation d'un groupe de travail
Direction d'un centre de loisir
Camp d'hiver scout
Expérience avec des louveteaux
Conseillère de moniteurs en Ontario

Expériences sociales
Club social
Rencontres avec un groupe de jeunes de la paroisse
Club de photo
Nouveau groupe d'amis (2)
Rencontre avec des étudiants pour les loisirs
Echange avec des personnes extérieures (2)
Chorale
Rallye Tiers-Monde
Réunions chez un étudiant

Expériences d'enseignement
Cours de rattrapage pour enfants
Enseignement du français à des anglais
Suppléance (3)
Classe verte (2)
Classe de neige (2)

TABLEAU NO. VI - Evénements marquants exprimés par les étudiants en réponse à la question no. 22, quatrième partie: Evénements d'ordre professionnel, extérieur au Centre Pilote Laval

<u>Travail</u>

Travail d'été
Travail en politique
Travail pour une association de professeurs
Donner des cours de natation

<u>Cours</u>

Ateliers de peinture
Stages en Ontario: bilinguisme
"Voix et Images de France"
Méthode Sablier

<u>Lectures</u>

La revue L'Ecole Coopérative
Lectures (2)

<u>Divers</u>

[illegible] de Sonnen I
Effort pour comprendre les 18 ans
Remise en question des [illegible] en éducation
Mariage
Réunions syndicales durant les stages

<u>Expériences touchant le milieu d'enseignement</u>

Suppléance (4)
Classe de neige (7)
Classe verte (2)
Contact avec professeurs et des enfants de différents milieux

<u>Expériences touchant le milieu d'enseignement</u> (Suite)
Chantiers pédagogiques
Relations avec un professeur (2)
Rencontre avec un maître associé (2)
Visites de l'ancienne classe de [illegible]
Travail dans une garderie
Sortir de classe avec les enfants
Visite dans des classes
Visite d'expositions de travaux d'enfants
Enseignement aux adultes
Travail en classe avec un maître associé
Rencontres de directeurs d'écoles, de commissaires

<u>Expériences d'animation</u>

Colonie de vacances (2)
Monitrice animatrice à Victoria (2)
Camp-Ecole Trois-Saumons: prise en charge de groupes d'enfants
Animation d'un groupe de travail
Meute de louveteaux
Direction d'un centre de loisirs

<u>Expériences sociales</u>

Amis calmes, confiants, actifs
Visites d'étudiants de l'extérieur
Travail au niveau des loisirs
Théâtre pour enfants
Sondage sur les loisirs

TABLEAU NO. VII - Réponses des étudiants à la question no. 11: ce qui a le plus manqué sur 3 années du Centre [illegible] Laval

<u>Le programme</u>

Des cours plus structurés sur les différentes méthodes: français, mathématiques, etc. employées dans les commissions scolaires (2)

Manque de relations entre les différentes didactiques. On ne sait pas ce qui se passe

Je trouve que nous avons manqué d'apprentissages pour nous préparer à l'enseignement. Peut-être aurait-il été préférable d'avoir un peu moins de didactique et un peu plus de théorie (2)

Je n'ai pas développé suffisamment un esprit critique devant l'enseignement des matières

Cours de didactique dans plusieurs disciplines

La relation: voir ce qui s'enseigne à l'élémentaire et comment le faire passer

Une plus grande spécialisation à l'intérieur de certains cours, en ce qui concerne le 1er cycle et le 2ième cycle

Connaissance plus approfondie des différentes méthodes d'apprentissage du langage

Etude critique de méthodes de lecture

Des cours sur l'apprentissage spécifique de l'écriture et de la lecture

Cours plus complet sur la pathologie du langage touchant -lis de troubles que la dyslexie, le dégagement, etc.

Pour les cours de français, plus d'expérimentation

Didactique des mathématiques

Sur le plan des mathématiques, formation [illegible] tel que ce a pu être présenté dans Didactique des Mathématiques III. Il y a eu brisure entre les 3 années (2)

Etude critique de méthodes de mathématiques

Le cours de Mathématiques III a été trop court. Je sais que je n'ai pas encore acquis la "logique mathématique"

Manque d'insistance sur l'apprentissage des mathématiques (2)

Manipulation de matériel: mathématiques, sciences

Approche de la Catéchèse à l'élémentaire (2)

L'enseignement de l'anglais (2)

Cours de philosophie

Cours en psycho-motricité pour les petits

Cours en sciences politiques - sur la compréhension des phénomènes actuels afin de pouvoir répondre adéquatement aux enfants lorsque se passent des phénomènes tels que la crise d'octobre et l'assassinat de Laporte

La dimension des parents, qui n'a pas été touchée

La dimension intégration et changement (2)

De l'éducation physique pour nous, pour les enfants (2)

/239

TABLEAU NO. VII (SUITE)

Les arts - Ne m'étant pas inscrite en 2ième année, je ne pouvais le faire en 3ième. Cette option me manque beaucoup. C'est la même chose pour créativité et résolution de problèmes

Une recherche en créativité lors de la 3ième année

Les cours de créativité qui auraient dû être obligatoires ou fortement recommandés (4)

Pôle social et politique d'un éducateur. On forme des enfants qui seront comment? Pour quelle sorte de société? Quelle est cette révolution dans l'école si elle ne sait pas quelle sorte d'hommes elle veut?

De l'information sur le syndicalisme (3)

Instrumentation un peu plus poussée en animation et dynamique de groupe

Information trop peu présente sur les phénomènes de groupe qui ont eu lieu au cours des trois ans

Manque d'activités para-scolaires. C'est-à-dire trop peu de vie hors des cours. Nous n'avions pas le sentiment de retrouver cette vie à l'intérieur "d'Animation Culturelle"

Des maîtres associés compétents par rapport à la pédagogie du Centre Pilote Laval

Le stage Freinet aurait peut-être dû venir avant Session 4

Les stages d'une demi-journée en classe sont peu profitables

Les stages qui auraient pu être plus longs

Instrumentation pratique: stage - trop d'observation, pas assez "plongé dans le bain"

Les stages qui se déroulent en même temps que les cours (les 3 semaines en janvier)

2. L'organisation

Du déboisonnement dans les cours

Des objectifs trop tracés par les professeurs

An II et An III: la possibilité pour les étudiants de s'inscrire à des cours nombreux et variés (ex. An I)

Lors de la 2ième année surtout, les professeurs "extérieurs" au C.P.L. mieux avertis et préparés dans le sens de la pédagogie en vigueur au C.P.L.

Une plus grande liberté d'action des professeurs du C.P.L. au niveau de l'An II et l'An III (face à la faculté - choix des cours offerts - choix des professeurs - etc.)

Au niveau de l'an II et l'An III, que les étudiants aient des cours obligatoires, de qualité, ceux-ci connus et jugés bons par les professeurs du C.P.L. ou des cours fortement recommandés

Davantage d'expérimentations et de stages pratiques (bien qu'on en ait eu beaucoup au cours des 3 ans du C.P.L.)

240

TABLEAU NO. VII (SUITE)

Que chaque étudiant ait dès le début de l'année (ex. An III) une classe dans laquelle et pour laquelle il travaillerait, en collaboration très étroite avec un maître associé, cela durant toute l'année ou une grande partie

Le manque de lien avec l'extérieur. L'expérience n'a pas été assez propagée à l'extérieur et avec les étudiants du campus surtout

Accueil en l'An I

Meilleure structuration

L'organisation des cours de la 3ième année au premier semestre. Pour ma part, je ne trouvais pas mon horaire assez rempli en ce qui concerne les activités et les cours au C.P.L. Bien entendu- il y avait le travail personnel et la lecture pour faire suite à nos cours, mais j'aurais quand même aimé avoir plus d'activités au C.P.L. comme les autres années où nous avions eu SEIP, ORPA, etc., des activités organisées et structurées (2)

Manque de lien entre les 2 premières années du C.P.L. et la 3ième année

Le départ de nos professeurs. Une excellente équipe dispersée sans raison fondamentale. Beaucoup d'étudiants furent déçus autant que nos maîtres et conseillers. Il aurait fallu que l'équipe qui avait contribué pendant 3 ans à rendre valable une expérience soit présente au complet jusqu'à la fin de la 3ième année

Il est regrettable, après avoir été si bien préparé pour l'exercice de notre profession, qu'on nous laisse chercher nous-mêmes nos places (incertaines) ou qu'on nous laisse nous enliser dans des [illegible] inadéquats plutôt que de nous avoir orientés et placés dans des écoles où nous aurions construit sur un idéal commun

Travail d'équipe, surtout pour les cours à la faculté. Lien entre les 2 premières années et la 3ième année (départ des professeurs - division des étudiants)

Des évaluations plus précises et plus explicatives. [illegible] savoir ce qui est bien et ce qui est mal et pourquoi. Nous avons beaucoup évalué, mais nous ne l'avons pas été assez personnellement et individuellement

Le parachutage ou le non-entraînement de chargés de cours venant enseigner au C.P.L. une fois en marche

Des "feedback" des "anciens" du Centre qui enseignent (plusieurs rencontres au cours de la 3ième année (2)

Il aurait été intéressant que le C.P.L. soit impliqué dans des organismes tels SEMEA, ateliers pédagogiques, etc.

J'aurais aimé que le dernier semestre soit beaucoup plus centré sur notre démarrage en septembre prochain

Manque d'association d'étudiants et d'organisation des services communs pour les étudiants

Aucune représentation des étudiants à l'équipe des professeurs, sauf à l'occasion

Du temps pour approfondir

Un lien entre l'an II et l'an III égal à celui de l'an I et l'an II. C'est-à-dire qu'en l'An III, même s'il y a un encadrement signé C.P.L. on se sent beaucoup plus à l'Université Laval qu'au C.P.L. Je ne suis pas sûr que ce soit vraiment bien. Je suis même amené à me demander si dans l'intérêt du projet, il n'eût pas valu mieux qu'il soit pendant les 3 ans entre les mains du C.P.L. seulement

TABLEAU NO. VII (SUITE ET FIN)

Des exigences plus sévères

Durant ces 3 années, nous avons vécu avec les mêmes étudiantes: j'aurais aimé que d'autres personnes s'ajoutent à notre groupe à chaque année

Quelques travaux trop libres

Plus de rencontres avec des D.G.E. en 3ième année du C.P.L.

3. Les relations

Unité chez les étudiants

"Faites ce que l'on dit, ne faites pas ce que l'on fait"

Difficulté de rencontrer les copains, étant donné l'absence d'activité commune (An III)

Cloisonnement entre les groupes d'individus dès la première année, probablement phénomène normal, mais qui a retardé ou empêché des contacts interpersonnels plus riches

Manque de contact des professeurs avec certains individus, ce qui empêcherait un jugement et permettrait aux individus de changer

Qu'on se regarde en face, tous ensemble, surtout à partir du boycottage de Session I

Peut-être manque de connaissances des problèmes psychologiques que peuvent ressentir certains étudiants à un moment donné et qui les influencent

Une réelle ancienneté de la part de l'équipe: certains individus ont été étrangement punis

L'exploitation de notre ressources [illegible] et qui ne sont perdues dans un trou de néant...

TABLEAU NO. VIII - Réponses des étudiants à la question no. 24: les axes fondamentaux d'un programme de formation des maîtres

Stages prolongés, professionnalisation (21)

Formation personnelle de l'étudiant-maître, acceptation, connaissance de soi, engagement, compétence, attitudes (14)

Travail en équipe, team teaching (12)

Créativité, résolution de problèmes, processus mentaux (11)

Animation, formation aux relations humaines (9)

Observation de ce qui se passe dans le milieu, rapport constant avec la réalité scolaire, la situation de l'éducation (8)

Expression (7)

Esprit de recherche, démarche intellectuelle de l'étudiant-maître (6)

Evaluation, remise en question (5)

Connaissance de l'enfant, besoins, motivation, démarches (5)

Intervention pédagogique (4)

L'environnement comme moyen d'apprentissage (4)

Les thèmes que j'ai vécus au Centre Pilote Laval (4)

Didactiques: théorie et pratique (4)

Le renouveau pédagogique et ses fondements (4)

Participation, entr'aide, confrération (4)

Construction d'objectifs de comportements (3)

Expériences vécues (3)

Bagage important de techniques pertinentes (3)

Etude des pédagogues, des courants pédagogiques (3)

Connaissance et relations professeurs-étudiants (3)

Spécialisation (2)

Qualité de la relation (2)

Sur la même base que les 2 premières années du C.P.L. (2)

Renouveau à l'intérieur des matières et des méthodes (2)

Expérimentation

Stage d'un semestre complet

Eléments théoriques et techniques qui gravitent autour des stages

Contact avec la vie contemporaine et les préoccupations actuelles

Accueil

Travail d'équipe au corps professoral

Pédagogie naturelle

Définition de son programme par l'étudiant-maître

Société - homme - éducation

Animation culturelle

TABLEAU NO. VIII (SUITE)

Le climat de la classe	
Le groupe - classe	
Initiation à la recherche	
Clientèle homogène (âge)	
Phénomènes psycho-sociologiques qui se passent à l'occasion d'une expérience de formation	
Entraînement au changement	
L'esprit qui anime un maître	
Connaissance des nouvelles méthodes	
Observation - critique - construction - évaluation	
Théorie - pratique - recherche	
Instrumenter les maîtres dans le processus de résolution de problèmes à partir de l'environnement de l'enfant	
Pédagogie de situation mise en pratique par des stages	
Connaissances de base dans toutes les matières précédant la didactique	
Prospective	

ANNEXE I

CENTRE PILOTE LAVAL - AN III

QUESTIONNAIRE D'OPINIONS DES ETUDIANTS - MI-TRIMESTRE
(octobre 1970)

Comme par les années passées, nous te demandons de bien vouloir répondre à ce questionnaire d'évaluation des cours au programme du Centre Pilote Laval. C'est pour nous la seule façon efficace de savoir si les choses se déroulent normalement avec le maximum de profit pour toi. C'est aussi la seule façon de pouvoir apporter des correctifs à chacun des cours permettant de mieux rejoindre les objectifs de formation.

RAPPEL DES DIFFERENTS COURS (chaque cours dans la liste qui suit porte un numéro que tu devras reporter dans le reste du questionnaire)

ENCERCLE LES COURS QUE TU SUIS

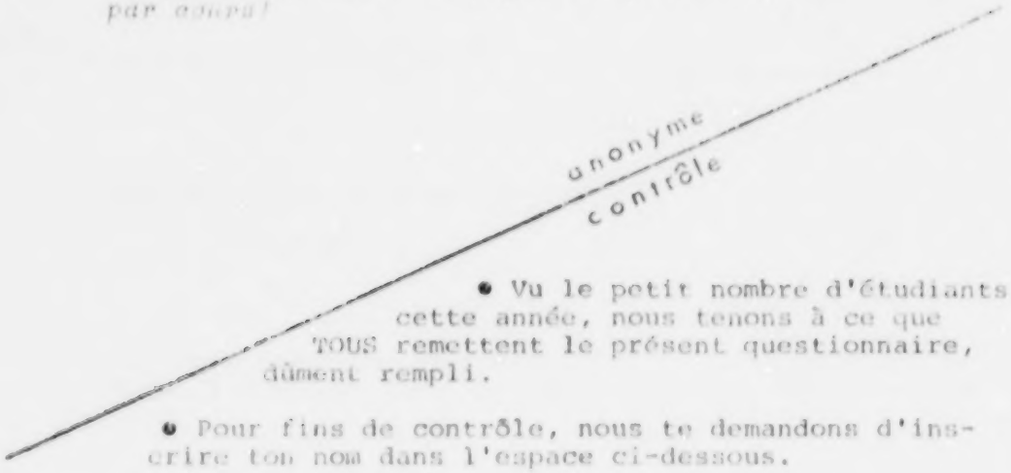
1. Audio-visuel
2. Enseignement séquentiel
3. Objectifs en éducation
4. Théories du développement et du fonctionnement de l'intelligence
5. Sociologie de l'éducation
6. Anthropologie et éducation
7. Créativité et intervention pédagogique
8. Animation culturelle
   - ☐ Littérature enfantine
   - ☐ Parents
   - ☐ Expression corporelle
   - ☐ Montages audio-visuels
9. Didactique du Français III
10. Didactique de la Musique III
11. Didactique du Milieu humain III
12. Didactique des Sciences Naturelles III
13. Recherche en Musique
14. Recherche en Français

Suite du tableau sur l'autre page

15. Recherche en milieu humain

16. Recherche en sciences naturelles

N.B. - Tu dois répondre aux questions 1 à 17 pour chaque cours suivi (2 pages de questionnaire par cours)



- Vu le petit nombre d'étudiants cette année, nous tenons à ce que TOUS remettent le présent questionnaire, dûment rempli.

- Pour fins de contrôle, nous te demandons d'inscrire ton nom dans l'espace ci-dessous.

- Au moment de remettre ce questionnaire à Lise, tu enlèves ce triangle. Cela permet de conserver au questionnaire l'anonimat et à Lise, de vérifier si chacun s'est acquitté de sa tâche.

Nom:

IMPORTANT: TU DOIS REMETTRE CE QUESTIONNAIRE AU PLUS TARD LE 28 OCTOBRE

No:

Nom du cours:

1. Au début de l'année, avais-tu suffisamment d'informations pour choisir ce cours?

oui ☐ non ☐

Si non, que manquait-il? _____

_____

2. Les objectifs du cours sont-ils suffisamment clairs et précis?

oui ☐ non ☐

3. Le déroulement du cours semble-t-il rejoindre les objectifs annoncés dans le syllabus ou au début du cours?

oui ☐ non ☐

4. Les objectifs du cours et tes objectifs personnels se rencontrent-ils?

oui ☐ non ☐

Si non, en quoi diffèrent-ils? Explique. _____

_____

5. Quel lien existe-t-il entre ce cours et la profession d'enseignant à l'élémentaire? _____

_____

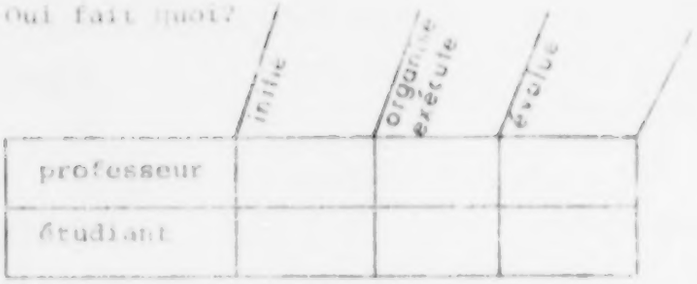
_____

6. L'approche pédagogique de ce cours se caractériserait par:

pédagogie dogmatique ☐	autocratique ☐	exposé ☐
pédagogie de situation ☐	démocratique ☐	discussion ☐
	laisser faire ☐	laboratoire ☐
		expérimentation ☐
		autres (préciser) ☐

N.B. - Réponds à l'intérieur de chacun des ensembles.

7. Qui fait quoi?



8. Deux mots pour caractériser les apprentissages réalisés à ce cours:

[ ] [ ]

9. Le cours exige-t-il trop [ ] / assez [ ] / pas assez [ ] de travail?

10. Le cours se déroule-t-il trop [ ] / assez [ ] / pas assez [ ] vite?

11. Les modes d'évaluation des étudiants inscrits à ce cours te sont-ils connus actuellement?

oui [ ] non [ ]

12. As-tu participé ou participeras-tu à l'élaboration des critères qui serviront à ton évaluation comme étudiant à ce cours?

oui [ ] non [ ]

Explique:

13. Le cours te donne-t-il l'envie de continuer des études ou des recherches dans ce secteur?

oui [ ] non [ ]

14. Pourrais-tu caractériser le cours par

un adjectif [ ]

un verbe [ ]

15. Pourrais-tu caractériser par un seul mot la relation qui existe entre

le professeur et les étudiants [ ]

les étudiants **eux**-mêmes [ ]

16. Si tu ne pouvais enlever qu'une seule chose à ce cours, qu'enlèverais-tu?

17. Une suggestion pour remplacer:

18. Commentaires personnels sur le Centre Pilote Laval (Réponds sur une autre feuille)

ANNEXE II

CENTRE PILOTE LAVAL - AN II

QUESTIONNAIRE D'OPINIONS DES ETUDIANTS
(fin du trimestre d'automne (mi-déc. 70))

Consignes:

1. Remplis un questionnaire pour chacun des cours où tu es inscrit(e)
2. Même chose concernant le questionnaire sur le stage
3. Si tu le juges à propos, emploie aussi la feuille de considérations générales concernant le Centre Pilote Laval
4. Remets le tout à Lise Dupont AU PLUS TARD LE 18 DECEMBRE PROCHAIN

anonyme
contrôle

• Vu le petit nombre d'étudiants cette année, nous tenons à ce que TOUS remettent le présent questionnaire, dûment rempli.

• Pour fins de contrôle, nous te demandons d'inscrire ton nom dans l'espace ci-dessous.

• Au moment de remettre ce questionnaire à Lise, tu enlèves ce triangle. Cela permet de conserver au questionnaire l'anonymat et à Lise de vérifier si chacun s'est acquitté de sa tâche.

Nom:

Nom du cours: _____

1. A la fin du cours, les objectifs annoncés ont-ils été atteints? Si non, pourquoi?

2. Y a-t-il eu durant le semestre des réajustements apportés au cours?

oui ☐ non ☐

Si oui, de quelle nature et ont-ils été satisfaisants?

3. Si tu avais à construire un programme de formation de maîtres pour l'élémentaire, mettrais-tu ce cours?

oui ☐ non ☐

Si oui, explique pourquoi?

4. Si non, à quelles conditions le garderais-tu? Quelles modifications y apporterais-tu soit dans le contenu, soit dans la forme?

5. Si tu avais à recommencer, reprendrais-tu ce cours? Explique.

6. As-tu maintenant envie de continuer à travailler dans ce domaine?

7. Formule 2 problèmes fondamentaux qui se posent pour toi à la suite de ce cours.

Le stage SCOPEM 5:

1. Les explications données au début de l'année relativement au stage étaient-elles assez claires?

oui ☐ non ☐

Si non, qu'ajouterais-tu maintenant pour les rendre compréhensibles.

2. Si SCOPEM 5 avait été facultatif, l'aurais-tu fait?

oui ☐ non ☐

3. L'idée d'élaborer et de réaliser un "projet", telle qu'utilisée dans ce stage te paraît-elle pertinente à une préparation à l'enseignement?

oui ☐ non ☐

En quoi?

4. Le stage a-t-il été
trop court ☐
assez ☐
trop long ☐

Explique:

5. L'obligation de choisir un des cinq thèmes a été:

facilitante ☐
bloquante ☐
inutile ☐

En quoi? Pourquoi?

6. Ce choix t'a-t-il permis un réel approfondissement?

Explique:

7. T'es-tu senti impliqué dans ce stage?

8. Quels liens vois-tu avec SCOPEM 4? (Venue des Freinet)

9. Si SCOPEM 5 était à refaire maintenant que tu sais ce qu'il a été, le referais-tu?

10. Commentaires personnels sur le Centre Pilote Laval. (Réponds sur une autre feuille).

ANNEXE III

ANNEXE III

CENTRE PILOTE LAVAL - AN III

QUESTIONNAIRE D'OPINIONS DES ETUDIANTS
(fin de trimestre) (avril 1971)

Voici ton dernier questionnaire d'évaluation. Nous possédons des informations sur chacune des activités qui se sont déroulées depuis 3 ans et il ne serait pas excusable que nous laissions de côté le dernier trimestre. Nous te demandons de remplir ce questionnaire et de nous le retourner au plus tard le 23 avril prochain. Aucun de tes résultats académiques ne sera transmis à la coordination des études sans la remise de ce questionnaire.

Encercle les cours que tu suis durant ce semestre

1. Langage à la maternelle
2. Psychologie de l'enseignement
3. Dyslexie et dysorthographie
4. Le plein air en éducation
5. Créativité et intervention pédagogique
6. Animation culturelle
   - ☐ Littérature enfantine
   - ☐ Parents
   - ☐ Expression corporelle
   - ☐ Montages audio-visuels
7. Groupe et devenir personnel
8. Histoire des idées pédagogiques
9. Didactique des mathématiques III
10. Didactique des arts plastiques III
11. Théorie du développement et du fonctionnement de l'intelligence
12. Recherche en Musique
13. Recherche en Français

Suite du tableau sur l'autre page

14. Recherche en Milieu humain

15. Recherche en Sciences Naturelles

Signature de l'étudiant

N.B. - Tu dois répondre aux questions de 1 à 12 pour chacun des cours suivis; aux questions 13 à 31 pour SCOPEM 6; aux questions 31 à 34 pour l'évaluation des 3 années du Centre Pilote Laval.

Cours: _____

1. Au début du trimestre, avais-tu suffisamment d'information pour choisir ce cours?

oui non

2. Les objectifs du cours étaient-ils suffisamment clairs et précis?

oui non

3. A la fin du cours, les objectifs annoncés ont-ils été atteints?

oui non

Si non, pourquoi?

4. Les objectifs du cours et tes objectifs personnels se rencontrent-ils?

oui non

Si non, en quoi diffèrent-ils? Explique.

5. Si tu avais à construire un programme de formation de maîtres pour l'élémentaire, mettrais-tu ce cours?

oui non

Si oui, explique pourquoi.

Si non, à quelles conditions le garderais-tu? Quelles modifications y apporterais-tu?

6. A ce cours, qui fait quoi? (pour chacune des trois colonnes, exprime-toi en pourcentage de façon à ce que le total soit 100%)

	initie	organise et exécute	évalue
Professeur			
Etudiant			
Total	100%	100%	100%

7. Caractérise par 2 mots les apprentissages que tu as réalisés à ce cours.

8. As-tu participé à l'élaboration des critères qui ont servi à ton évaluation comme étudiant à ce cours? (résultats)

oui ☐ non ☐

9. Y a-t-il un lien entre cette évaluation et les objectifs de ce cours, tels qu'énoncés? Explique ce lien.

10. Le cours te donne-t-il l'envie de continuer des études ou des recherches dans ce secteur?

oui ☐ non ☐

11. Formule 2 problèmes fondamentaux qui se posent à toi à la suite de ce cours.

a)

b)

12. Pourrais-tu caractériser par un mot la relation qui existait entre le professeur et les étudiants durant ce cours

[ ]

entre les étudiants eux- mêmes

[ ]

Le stage SCOPEM 6

13. Les explications données avant le stage relativement à son orientation étaient-elles assez claires?

oui ☐ non ☐

Si non, qu'ajouterais-tu maintenant pour les rendre plus compréhensibles?

14. Si SCOPEM 6 avait été facultatif, l'aurais-tu choisi?

oui ☐ non ☐

15. Le stage a-t-il été

pas assez ☐
assez ☐ → long?
trop ☐

Explique:

16. T'es-tu senti(e) impliqué(e) dans ce stage?

17. Quels liens vois-tu avec l'ensemble des stages précédents?

18. Es-tu d'accord avec le choix de la période (3 premières semaines de janvier)

oui ☐ non ☐

Si non, laquelle choisirais-tu? Pourquoi?

19. L'idée de devoir amorcer un changement dans un stage de prise en charge te semblait-elle pertinente?

oui ☐ non ☐

En quoi?

20. La suggestion de consacrer une période par jour pour ton projet personnel de changement a-t-elle été

facilitante? ☐
bloquante? ☐
inutile? ☐

Explique:

21. As-tu utilisé cette suggestion? oui ☐ non ☐

Si non, comment as-tu procédé?

22. L'idée de la supervision t'a prédisposé(e) au stage de façon

positive ☐
négative ☐

Explique:

23. As-tu utilisé les services de ton superviseur?

oui ☐ non ☐

Si non, pourquoi?

24. T'ont-ils été utiles? oui ☐ non ☐

Explique:

25. Ton maître associé a-t-il joué un rôle de supervision?

oui ☐ non ☐

Explique:

26. Les apprentissages faits en stage ont-ils été utilisables durant le reste du trimestre?

oui ☐ non ☐

27. Si tu as participé au relais qui a suivi, celui-ci t'a-t-il été profitable?

oui ☐ non ☐

En quoi?

28. Après SCOPEM 6, si tu avais eu à dégager des éléments de synthèse de ce stage, comment aurais-tu procédé?

29. Si SCOPEM 6 était à refaire avec les données que tu possèdes maintenant, le referais-tu?

oui ☐ non ☐

30. Si tu avais à planifier un stage, quels en seraient les objectifs et les modalités?

Evaluation des 3 années

31. Dans la liste de tous les cours et activités du Centre Pilote Laval depuis la première année, indique par un X les 5 activités qui t'ont le plus intéressé(e), qui étaient les plus pertinentes, où tu as le plus appris et par un 0 celles où tu as le moins été intéressé(e), qui étaient les moins pertinentes, où tu as le moins appris. Tu as cinq "X" et cinq "0" à mettre dans chaque colonne.

Intérêt: plaisir et satisfaction

Pertinence: lien avec l'école élémentaire

Apprentissage: profit professionnel clair

Liste des activités	intérêt	pertinence	apprentissage
- L'accueil (An I)			
- L'accueil (An II)			
- L'accueil (An III)			
- La ville entre à l'école			
- L'école: principes et techniques (An I, 2ième trimestre)			
- Organisation rationnelle de la pensée et de l'action (ORPA)			
- Approche organisationnelle et implications pratiques du système scolaire (An II, Jacques Potvin)			
- Séminaires de lecture (An I, 1er trimestre)			
- SCOPEM 1			
- SCOPEM 2			
- SCOPEM 3			
- SCOPEM 4 (1ière partie			
(2ième partie, Freinet)			
- SCOPEM 5			
- SCOPEM 6			
- Initiation à la pédagogie naturelle (Stage Freinet, An I)			
- Anthropologie philosophique (An II, A. Vidricaire et N. Lacharité)			
- Sociologie de l'éducation (An III)			
- Anthropologie et éducation (An III)			
- Histoire des idées pédagogiques (An III)			

- Religion I (catéchèse, An I)
- Religion II (approfondissement de sa foi, An I)
- Religion III (approche du phénomène religieux, An I)
- Outdoor Education (stage 15 jours, An I)
- Outdoor Education (cours, An II)
- Plein air en éducation (Pat. Turcotte et Lucie Samson, An III)
- Sciences naturelles I (An II)
- Sciences naturelles II (An II)
- Didactique des Sciences naturelles III (An III)
- Recherche en Sciences naturelles III (An III)
- Milieu social I (An II)
- Milieu social II (An II)
- Didactique du Milieu humain III (An III)
- Recherche en Milieu humain III (An III)
- Langue orale et écrite (Claude Langevin, An I)
- Langage à la maternelle (Denyse Bourneuf, An III)
- Français I (An II)
- Français II (An II)
- Didactique du Français III (An III)
- Recherche en Français III (An III)
- Dyslexie et dysorthographie (An III)
- Arts (ateliers d'expression, An I)
- Ethique et esthétique (An I)
- Expression enfantine et intervention pédagogique (An I)

- Arts plastiques I (An II)
- Arts plastiques II (An II)
- Didactique des arts plastiques III (An III)
- Ateliers d'éducation créatrice (An II, Lucie Ryan)
- Musique I (An II)
- Musique II (An II)
- Expression sonore (An III)
- Recherche en expression sonore (An III)
- Animation culturelle (An II)
- Animation culturelle (An III)

  Littérature enfantine

  Parents

  Expression corporelle

  Montages audio-visuels

- Mathématiques (enseignement programmé, (An I)
- Arithmétique moderne I (An II, M. NJock)
- Arithmétique moderne II (An II, M. NJock)
- Didactique de la géométrie (An II, J. D. Girard)
- Séminaires de didactique des mathématiques à l'élémentaire I (M. Goutard, An II)
- Séminaires de didactique des mathématiques à l'élémentaire II (M. Goutard, An II)
- Didactique des mathématiques III (D. Therrien, An III)
- Théorie des groupes (J.D. Girard, An II)
- Entraînement aux relations humaines (enseignement programmé, An I)
- Animation de groupe et modes d'intervention (SEIP)

- Groupe et devenir personnel (An III)
- Psychologie appliquée à l'éducation (An I, André Paré)
- Psychologie génétique (An II, H. Noelting, J. Kennedy)
- Théories du développement de l'intelligence (H. Noelting, An III)
- Psychologie de l'intelligence (An III, W. Bilodeau, M. Verhas)
- Techniques d'enseignement audio-visuel (An II)
- Techniques d'enseignement audio-visuel (An III, 1er trimestre)
- Techniques d'enseignement séquentiel (An III)
- Objectifs en éducation (An III)
- Créativité et résolution de problèmes (An II)
- Intervention pédagogique (An II)
- Entraînement à la créativité dans la résolution de problèmes (An II)
- Créativité et intervention pédagogique (An III)

32. Dans le diagramme suivant, indique les événements de quelqu'ordre qu'ils soient qui semblent t'avoir le plus influencé(e) durant ces 3 années soit à un niveau personnel ou professionnel, provenant soit du Centre Pilote Laval, soit de l'extérieur (par exemple un cours peut avoir été important, ou une classe de neige, ou ta participation à un club de photo, etc...)

	PERSONNEL	PROFESSIONNEL
Centre Pilote Laval		
Extérieur au Centre Pilote Laval		

33. Qu'est-ce qui te semble avoir le plus manqué aux 3 années du Centre Pilote Laval? (Quels sont les "trou.")?

34. A l'heure actuelle, si tu avais à construire un programme de formation de maîtres de l'élémentaire, sur quels axes fondamentaux (lignes de force) le construirais-tu?

PROJET D'EVALUATION

1- SUJET DE RECHERCHE:

Analyse, (chez des maîtres en exercice) des effets de la formation reçue en 2 ans et 3 ans d'études au Centre Pilote Laval.

2- OBJECTIFS DE LA RECHERCHE:

a) La recherche de follow-up permettra de faire ressortir les aspects significatifs de la formation donnée au Centre Pilote Laval.

b) La recherche permettra de vérifier les effets de cette formation sur la clientèle, une fois au travail.

c) La recherche vise à élaborer des instruments qui serviront à évaluer les aspects du comportement de ces nouveaux maîtres dans leur enseignement.

d) La recherche vise à fournir des instruments qui serviront à ceux qui auront à mettre en place un système de probation des maîtres basé sur l'observation des comportements.

e) La recherche vise à dégager les lignes de forces pouvant servir à la mise sur pied d'un programme de formation et de perfectionnement des maîtres.

PROJET D'EVALUATION

CHAPITRE 7

◇

PROJET D'EVALUATION

1- SUJET DE RECHERCHE:

Analyse, (chez des maîtres en exercice) des effets de la formation reçue en 2 ans et 3 ans d'études au Centre Pilote Laval.

2- OBJECTIFS DE LA RECHERCHE:

a) La recherche de follow-up permettra de faire ressortir les aspects significatifs de la formation donnée au Centre Pilote Laval.

b) La recherche permettra de vérifier les effets de cette formation sur la clientèle, une fois au travail.

c) La recherche vise à élaborer des instruments qui serviront à évaluer les aspects du comportement de ces nouveaux maîtres dans leur enseignement.

d) La recherche vise à fournir des instruments qui serviront à ceux qui auront à mettre en place un système de probation des maîtres basé sur l'observation des comportements.

e) La recherche vise à dégager les lignes de forces pouvant servir à la mise sur pied d'un programme de formation et de perfectionnement des maîtres.

3- IMPORTANCE THEORIQUE ET PRATIQUE DE LA RECHERCHE:

3.1 Le projet REPERES

Le Centre Pilote Laval (projet REPERES), lancé le 18 avril 1968 par le Ministre de l'Education, constitue un projet conjoint de ce ministère et de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Laval.

Son mandat, d'une durée de trois ans, consiste à expérimenter un programme d'études complètement nouveau dans notre contexte de la formation des maîtres.

Il visait dès l'origine "à donner aux étudiants-maîtres une formation théorique et une instrumentation pratique adaptées aux exigences d'un enseignement individualisé dans la ligne de l'application du Règlement No 1 du Ministère de l'Education".

Pour y parvenir, l'équipe professorale disposait d'un programme-cadre dont il lui appartenait de déterminer:

- les contenus;
- les modalités de déroulement des activités;
- les modes d'évaluation.

Une partie du matériel pertinent à l'une ou l'au-

tre des trois phases mentionnées précédemment a été recueillie. A la fin de chaque année, un rapport a été publié concernant l'ensemble des opérations.

Par ailleurs, l'analyse des activités en relation avec les objectifs poursuivis et l'évaluation par les professeurs ou les étudiants-maîtres eux-mêmes, ne constitue qu'une première phase de l'opération.

3.2 La formation des maîtres en général

Chaque fois que l'on doit prendre des décisions relativement à la construction d'un programme de formation de maîtres, on ne trouve que très peu d'informations pertinentes provenant de la recherche scientifique. Quelles variables jouent? Quelle proportion donner à l'action, à la théorie? Quelle est l'influence des stages? Chaque fois que l'on veut déterminer la valeur d'un programme de formation de maîtres, c'est en réalité sur la définition des rôles du maître que se portent tous les efforts.

Actuellement, les informations que nous possédons sur les caractéristiques des maîtres, leur comportement et surtout sur les effets de ces comportements ne nous permettent pas de définir clairement des programmes de formation. Les études sont descriptives et on n'arrive pas à dégager de modèle qui puisse s'imposer.

Plusieurs recherches visent à définir comment former des maîtres pour l'enseignement à l'élémentaire. Actuellement, les résultats indiquent qu'il n'y a rien d'absolument certain dans ce domaine: nous possédons plutôt des orientations, des pistes. C'est dans ce contexte d'ailleurs que le projet REPERES a été mis sur pied.

En ce qui concerne les programmes de formation de maîtres, il est évident que seul un "follow up" peut nous permettre de dégager les variables qui ont pu jouer et dans quel sens. Les dimensions de la formation n'ont pas de valeur en soi, mais doivent être confrontées avec l'action quotidienne d'un maître. Les différents éléments de la formation professionnelle doivent être réévalués en fonction de l'action quotidienne, des différents rôles et fonctions que doit exercer un maître.

Compte tenu des intentions originales du Centre Pilote Laval, il est important d'analyser sur place si certaines variables ont pu avoir un effet précis sur la clientèle étudiante formée dans ce programme. Une analyse de la réalité permettra éventuellement de dégager des variables clefs sur lesquelles pourraient être fondés un programme de formation de maîtres et un programme de perfectionnement.

4- METHODE DE RECHERCHE:

La méthode de recherche utilisée sera de type clinique, ce qui permettra de suivre un échantillonnage des anciens étudiants du Centre Pilote Laval, au moyen d'instruments tels que: entrevues, grilles d'observation, observation directe dans la classe, etc... Cette méthode permettra de vérifier si les comportements et les attitudes de ces nouveaux maîtres correspondent aux objectifs poursuivis par le programme de formation dispensé par le Centre Pilote Laval.

La recherche comprendra également une étude sur la spécificité des moyens d'action propres au C.P.L. et une analyse de l'adéquation "objectifs-moyens-résultats".

L'atteinte des objectifs 2 a) et 2 b) du projet de "follow up" suppose enfin que cette recherche soit conduite suivant les exigences d'un "design" quasi-expérimental. A cette fin, un groupe témoin de jeunes maîtres en exercice ayant reçu leur formation dans un centre traditionnel de formation des maîtres sera constitué et des comparaisons seront établies entre les deux groupes.

5- PLAN DE LA RECHERCHE:

La première étape du projet consistera à isoler des variables et donc à élaborer des hypothèses. En outre, il s'agira de mettre au point des instruments de recherche et de mesure appropriés aux objectifs définis et à recueillir des données.

De plus, des grilles d'analyse spécifiques à construire permettront de recueillir des données sur les comportements en classe des ex-étudiants du Centre Pilote Laval.

A partir de ces observations et des résultats d'entrevues, les chercheurs pourront essayer de rattacher à quelle partie de leur formation au Centre Pilote Laval peut correspondre tel comportement concret en classe.

Donc:

1) Déterminer de façon précise les effets spécifiques recherchés.

   Ces effets peuvent être recherchés à deux niveaux:

   a) le comportement pédagogique des nouveaux maîtres en relation avec les objectifs du programme de formation du Centre Pilote Laval.

   b) Les résultats vérifiables produits chez les enfants par ce comportement pédagogique. Mise en relation de ces résultats avec les objectifs du programme de formation.

2) Elaborer les hypothèses précises.

3) Construire les instruments d'enquête.

4) Recueillir les données.

5) Interpréter les données.

6) Analyser les résultats.

7) Rédiger le rapport de recherche.

6- DIMENSIONS POSSIBLES A EVALUER OU A ANALYSER:

a) Façon de poser les problèmes pédagogiques tant au niveau du diagnostic d'une situation donnée, qu'au niveau de l'analyse et de la clarification de leurs intentions pédagogiques.

b) Signification du langage pédagogique utilisé, c'est-à-dire vérifier si la nature des termes utilisés témoigne d'une attitude professionnelle particulière.

c) Ouverture face aux changements: les indices de flexibilité. Analyser où, quand et comment on retrouve des indices de changement.

d) Les aptitudes à changer, à influencer la situation scolaire existante.

La perception du principal de l'école et des autres enseignants à l'égard du ou des ex-étudiants du Centre Pilote Laval.

e) Les caractéristiques des attitudes des ex-étudiants; attitudes face aux enfants, aux parents, aux collègues, aux associations, aux directeurs, à eux-mêmes (auto-évaluation), aux difficultés, etc.

f) Leur mode d'évaluation (analyse qualitative).

g) Le degré de conscience de la distance qui existe entre ce qu'ils font et ce qu'ils voudraient faire.

h) L'intégration de la dimension "culturelle" dans la vie de classe, dans la vie de l'école.

i) Les activités "para-scolaires" des ex-étudiants du Centre Pilote Laval.

j) La sécurité personnelle de l'ex-étudiant, degré de défensivité, degré d'ouverture.

k) Les caractéristiques des interventions et des situations pédagogiques créées en classe.

l) La relation existant entre le caractère personnel de l'étudiant (tel que décrit par lui-même dans sa biographie), les prédictions de l'équipe des professeurs du Centre Pilote Laval et les comportements actuels.

7- ORGANISATION DE LA RECHERCHE:

7.1 Organismes

Université Laval - Ministère de l'Education.

7.2 Directeur de la recherche

Monsieur Antoine Baby.

7.3 Chercheurs associés

- 2 étudiants de maîtrise: Thérèse Laferrière
  Mireille Levesque-Michaud
- 1 spécialiste en technique de mesure: Guy Baillargeon

7.4 Consultants

1- L'équipe des professeurs du Centre Pilote Laval:

- André Paré
- Louise Pelletier
- Henri Tardif
- Jules Dumas
- André Potvin
- Ernestine Lepage
- Geneviève Deronzier
- Denise Pouliot
- Jacques Potvin

2- Roger Tessier, Ph. D., psycho-sociologue, consultant de l'équipe des professeurs du C.P.L.

3- Claude Lessard, Mission des Projets Expérimentaux

☆NOTE: Par consultants, nous entendons les personnes ressources ayant travaillé à la conception et à

l'exécution du programme de formation. Ces personnes sont peut-être les seules en mesure d'informer l'équipe de recherche sur les objectifs poursuivis au Centre Pilote Laval.

7.5 Echéancier

Début:	1er avril 1971:
Rapport d'étape:	août 1971:
Rapport d'étape:	janvier 1972:
Rapport d'étape:	août 1972:
Fin:	mars 1973:

7.6 Estimé des dépenses

- 7.6.1 2 chercheurs à plein temps - 2 ans

  Etudiants à la maîtrise

  Participation à:

  - la définition du cadre théorique de la recherche et des hypothèses;
  - la construction et la validation des instruments de mesure et d'observation;
  - la supervision de la cueillette des données;
  - l'analyse et l'interprétation des données;
  - la rédaction du rapport final.

Base: $7,800.00/ année..... $31,200.00

• 7.6.2 1 chercheur à tiers (1/3) de temps - 2 ans

Etudiant à la maîtrise

Spécialisé en mesure et évaluation

Base: $7,000 x 1/3 x 2 ..... $ 5,200.00

• 7.6.3 Consultants (cf. 7.4)

Re: nature, implications et réalisation du projet-pilote comme tel..... $ 4,000.00

• 7.6.4 1 directeur du projet

Responsable du projet dans son ensemble

Base: 1/3 de temps x 2..... $ 8,000.00

• 7.6.5 Séjours et déplacements

Occasionnés par le fait que les diplômés du C.P.L. et les individus du groupe-témoin enseignent dans diverses régions du Québec..... $ 4,000.00

• 7.6.6 Traitement des données et mécanographie

Assurés par SIMEQ..... Nil

• 7.6.7 Services occasionnels

▷7.6.7.1 Consultant:

Echantillonnage, validation des instruments, traitement des données, etc.

Base: 200 heures x $10.00..... $ 2,000.00

▷7.6.7.2 Personnel auxiliaire:

Interviewers, codeurs, observateurs, administrateurs de tests, etc..... $ 3,000.00

▷7.6.7.3 Secrétaire: sténo-dactylo

Base: 5,100 x 1/3 x 2 .....$ 3,400.00

• 7.6.8 Système d'observation du comportement pédagogique sur ruban magnétoscopique *(1)*: *Voir cette annotation sur le bas de l'autre page.*

▷7.6.8.1 60 rubans (1") x 45.00.... $ 2,700.00

(possibilité de réutilisation et de re-vente)

▷7.6.8.2 Location de caméras, magnétoscopes, montage, entraînement des caméramen..... $ 2,000.00

N.B. Estimé provisoire du Service de l'Audio-Visuel de l'Université Laval.

• 7.6.9 Papeterie, timbres, matériel et photocopie..... $ 500.00

▷ 7.6.9.1 Avantages sociaux des employés

Base: 8% des salaires et traitement, soit:

$54,900. x 8/100 ..... $ 4,392.00

GRAND TOTAL: $70,392.00

---

(1) *Les avantages d'un tel système sur les systèmes conventionnels (observateurs en classe, magnétophones, etc.) sont nombreux et demandent à être pris en considération:*

Ce système:

a) permet de mettre au point un instrument valide et sûr d'observation du comportement dans le cadre de la probation des maîtres (objectif 2 d), page 1);

b) rend inutile la présence d'un "juge" en classe;

c) facilite la détermination de la validité et de la constance des instruments d'observation et des constatations des "juges";

d) évite les déplacements des "examinateurs"; permet à ceux-ci de reviser leurs cotathèques;

e) donne accès à des variables "visuelles" du comportement: mimiques, gestes, manipulation du matériel pédagogique, réaction des élèves, etc.

RESPONSABLE DU PROJET:

Antoine Baby, D. Soc.,
Faculté des Sciences
de l'Education,
UNIVERSITE LAVAL.

CONCLUSIONS

◇

CONCLUSIONS

La nature même de l'expérimentation qui fut menée au Centre Pilote Laval nous oblige à être prudents dans les conclusions à en tirer. L'expérience n'avait pas comme but de démontrer expérimentalement la validité de certaines hypothèses, mais bien de dégager d'une réalité encore diffuse certaines interrogations pouvant mener à l'établissement d'hypothèses vérifiables expérimentalement par la suite.

Les conclusions du rapport s'expriment donc en termes de rappels et d'interrogations. Certains faits nous paraissent mériter d'être rappelés, et l'expérience des trois dernières années nous a menés à certaines questions qui nous semblent fondamentales. Nous n'avons pas de réponse à ces interrogations mais elles nous paraissent constituer les lignes de force de toute recherche dans le domaine de la formation des maîtres.

▷ LA RECHERCHE-ACTION

L'expérience menée par le Centre Pilote se voulait une recherche-action. La notion de recherche-action s'oppose

ici au concept de recherche expérimentale tel que nous avons l'habitude de le rencontrer dans la plupart des milieux de recherche. Nous l'avons signalé à maintes reprises; le but d'une telle recherche-action est avant tout d'induire un certain nombre de transformations dans un milieu, de dégager les éléments qui semblent avoir exercé une influence déterminante et d'isoler certaines hypothèses appuyées sur un schème théorique et conceptuel qui rende compte de l'action menée. Notre travail de départ n'a donc jamais consisté à vérifier des hypothèses, mais plutôt à incarner dans la réalité de la formation des maîtres certaines croyances ou techniques nouvelles et à voir ce qu'elles produisaient comme effet chez notre clientèle et dans les classes qui la recevaient.

Il est important de signaler que la recherche-action du Centre Pilote Laval ne pourrait que difficilement se concevoir sans la recherche de follow-up qui l'accompagne. C'est par le follow-up en effet que pourra se faire un début d'analyse des effets de l'action menée par l'équipe responsable de cette recherche-action.

En somme, la recherche-action menée au Centre Pilote Laval n'avait pas de visée théorique, pas plus qu'elle ne voulait évaluer chacun des gestes posés. Son rôle était d'ouvrir des pistes nouvelles, de permettre des changements. Il est certain que des éléments conceptuels étaient présents dans l'élaboration de l'action quotidienne, mais ces éléments avaient plutôt un caractère préthéorique, non encore organisé, bien qu'ils puissent par la suite servir d'assise à une systématisation.

Dans ce contexte tout au moins, la recherche-action nous paraît préalable à une recherche de type expérimental. En effet, c'est elle qui fournit le matériau inédit à analyser et à vérifier avec tous les contrôles nécessaires. La recherche-action ne permet pas de généralisation, contrairement aux recherches expérimentales.

Les trois années de recherche qui viennent de s'écouler, nous ont amenés à nous poser de sérieuses questions quant à la valeur et à la pertinence de la recherche en éducation faite dans notre milieu. Le milieu universitaire et certains organismes dépensent des millions de dollars pour faire des recherches (expérimentales pour la majorité) et durant ce temps, les choses demeurent inchangées, comme si à aucun moment les résultats de ces recherches n'aboutissaient au réel. Peut-être ces recherches sont-elles trop théoriques? Peut-être ne tiennent-elles pas assez compte du milieu réel? Peut-être n'ont-elles aucune intention de transformation, ni d'innovation. Il nous semble que beaucoup de recherches se contentent de décrire et d'accepter un état de fait souvent alarmant et contraire à tous les concepts psychopédagogiques véhiculés dans les milieux scientifiques contemporains.

Il nous paraît urgent de mettre sur pied et de multiplier des recherches qui visent à transformer une situation qui dure depuis trop longtemps chez nous. Les secteurs de la formation des maîtres et de la pédagogie universitaire, devraient, croyons-nous, être privilégiés pour induire ce type

de recherche. C'est peut-être au sein des universités et de la formation des maîtres que la contradiction est la plus grande entre les idées véhiculées et les comportements adoptés.

Il semble exister au niveau de la recherche, une contradiction entre le fait d'une part d'induire des changements et celui d'autre part de contrôler les résultats. Il ne fait aucun doute que cela pose des difficultés méthodologiques énormes, mais il nous paraît essentiel que soit mis au point un type de recherche qui permette de réaliser ce lien entre le changement et le contrôle expérimental.

Nous nous sommes aussi demandé d'où venait la dichotomie entre le rôle de chercheur et celui de professeur. Dans les faits, tout professeur, à quelque niveau qu'il enseigne, se trouve plongé dans un véritable laboratoire de pédagogie et tout geste qu'il y pose devrait pouvoir servir de base à un comportement de recherche (recherche-action ou recherche expérimentale) reconnu par le milieu. Les maîtres de l'école élémentaire n'ont jamais été préparés à ce genre de recherche, et les chercheurs évitent souvent de se rendre dans les classes et même de s'adjoindre les maîtres. De cette façon, les maîtres ne font pas de recherche et les chercheurs n'ont rien de pertinent à apporter aux maîtres. Si on veut engager les maîtres dans la recherche, il faut mettre au point de nouvelles formes de recherches adaptées à la réalité mouvante d'une classe élémentaire et aux nécessités de la formation des maîtres.

1- PERMANENCE ET CHANGEMENT

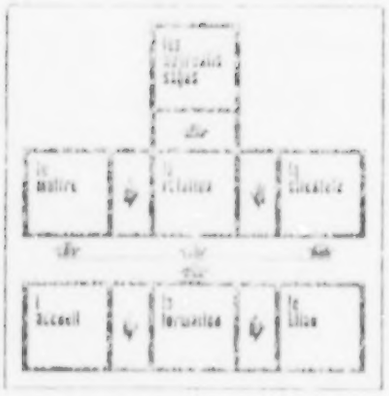
Un autre problème soulevé, peut-être le plus complexe et le plus alarmant, fut celui de la permanence et du changement. Comme d'autres organismes, le Centre Pilote Laval a rencontré dans sa volonté d'induire des changements une résistance énorme. Par rapport à un certain nombre de points essentiels, on dirait que la permanence des comportements et des attitudes antérieurs est plus grande que les changements.

Au niveau de la transformation de l'enseignement élémentaire, nous en sommes venus à nous poser les mêmes questions que d'autres organismes qui travaillent depuis quelques années auprès des enseignants de l'élémentaire. Pourquoi les changements fondamentaux sont-ils si lents à se manifester? Pourquoi la permanence s'installe-t-elle aussi rapidement? La réaction serait-elle plus forte que l'action? Il en est de même au niveau de la formation des maîtres et de la pédagogie proprement universitaire.

L'évolution du programme du Centre Pilote Laval illustre bien cette difficulté. Durant la première année, nous parlions tous de transformations et de changement, tandis que la deuxième année s'inscrivait sous le thème d'intégration et de changement. Finalement, durant la troisième année, nous ne parlions plus que d'intégration. Ou bien il s'agit là d'un faux problème qu'il faudrait analyser par d'autres voies ou bien le véritable problème en est un d'intégration, c'est-à-dire d'insertion dans un milieu donné,

d'éléments nouveaux et pertinents, sans pour autant le bouleverser, mais comment apporter des changements profonds dans un milieu sans provoquer des affrontements? Il y a quelque chose de contradictoire dans cette mission que le Centre Pilote Laval se donnait d'induire des changements dans la formation des maîtres (contenus, formes d'enseignement, conception d'une classe élémentaire) d'une part, et son désir simultané d'éviter les difficultés, les heurts et les tensions inhérents à ces changements, d'autre part.

PROGRAMME-CADRE



L'expérimentation du Centre Pilote Laval s'est élaborée à partir d'un programme-cadre qui remplaçait les traditionnels programmes-catalogues énumérant des séries de cours dont les liens sont rarement perçus par les étudiants ou par les formateurs de maîtres. Ce programme-cadre nous a semblé important dans la mesure où il permettait d'implanter une structure académique nouvelle, laissant toute l'autonomie nécessaire à l'équipe des professeurs.

L'expérience du Centre Pilote Laval reposait sur le postulat que les formateurs de maîtres ne peuvent faire que ce qui est du domaine de leurs possibilités et qu'il est utopique de leur demander de réaliser plus qu'ils n'en sont capables. On peut élaborer les programmes les plus parfaits avec des intentions pures, mais leur exécution est toujours

subordonnée aux croyances, aux attitudes et aux capacités de ceux qui les exécutent. Ainsi, en laissant les formateurs de maîtres déterminer ce qu'ils peuvent faire, on leur permet d'utiliser le maximum de leurs possibilités et l'expérience devient pour eux un instrument d'apprentissage qui leur permet d'avancer sans cesse.

Le programme-cadre devait permettre la mise à l'épreuve de ce postulat et il semble bien que cela ait porté des fruits. Par contre, l'hypothèse que l'application d'un tel programme-cadre devait avoir un retentissement et des effets ailleurs, dans d'autres milieux de formation de maîtres, ou dans les universités, ne semble pas s'être vérifiée sinon à un plan très informel et assez partiel. A quelles conditions les institutions de formation de maîtres pourront-elles redonner une autonomie à leurs professeurs? A quelles conditions pourront-elles transformer leurs programmes-catalogues en un tout coordonné dont les objectifs sont clairs?

Le programme-cadre a joué un rôle important au plan de l'autonomie académique et administrative du Centre Pilote Laval. Cependant, il n'aura été en fait qu'un prétexte dont l'équipe se sera peu servi. Les quatre cadres académiques, soit la CLIENTELE, le MAITRE, la RELATION et les APPRENTISSAGES ont toujours été laissés de côté. L'équipe ne s'y est guère référée, si ce n'est pour des contrôles après coup permettant de s'assurer que des aspects importants n'avaient pas été omis. Par contre, les trois cadres opérationnels, soit l'ACCUEIL, la

FORMATION et le BILAN, ont toujours été au centre de nos préoccupations. En somme, le contexte pédagogique proposé par le programme-cadre a été retenu, tandis que l'équipe a préféré se construire une autre structure pour aménager son programme.

Ce que l'on pourrait reprocher au programme-cadre du Centre Pilote Laval, c'est l'absence d'un schème conceptuel suffisamment organisé. Sans celui-ci, il devient très difficile de définir des objectifs et les moyens techniques permettant de les atteindre, et d'évaluer les apprentissages souhaités.

Au départ, le Centre Pilote Laval s'était donné une structure de travail à long terme, structure issue en partie des expériences anglaises d'enseignement des mathématiques (Nuffield Foundation Project). En somme, la première année visait à faire poser concrètement aux étudiants des actions dans le milieu réel (I do). La deuxième année visait l'analyse et la compréhension plus profonde de ces actions (I understand). Nous avions rajouté pour la troisième année la notion de recherche par rapport à des secteurs précis. Ce schème s'est transformé au cours des trois années, mais c'est à partir de là que s'est organisée notre programmation. Le programme-cadre avait cette souplesse qui devait nous permettre de construire un autre schème de référence et de travailler à notre aise. Il nous permettait aussi, après analyse, de transformer complètement notre action, d'abandonner des pistes qui s'avéraient peu rentables, d'en

chercher d'autres et de s'y engager.

La programmation a d'abord été une préoccupation d'équipe pour la première année. Pour la seconde année, nous avons essayé avec beaucoup de difficultés d'y associer les étudiants. C'est là un problème qui reste sans réponse. Comment peut-on associer les étudiants à la définition de leur propre programme de formation, autrement que dans la participation à l'exécution de chacune des activités, et au niveau des modalités? Comment peuvent-ils être présents dans la détermination des objectifs, des contenus et des techniques d'approche? A cet égard, il semble plus facile de les associer à l'évaluation. Nous reparlerons plus loin de ce problème de la participation.

La programmation a toujours été conçue par l'équipe comme la définition des objectifs à atteindre et le plus souvent possible exprimés en comportements à développer chez l'étudiant. Nous nous efforçions aussi de créer des situations pédagogiques privilégiées permettant de faire apparaître ces comportements et de mettre au point des instruments permettant d'évaluer l'atteinte de ces objectifs.

L'implantation et la généralisation des programmes-cadres, avec tous les problèmes de confiance en autrui qui en découlent nous semblent un des éléments fondamentaux de la réforme pédagogique.

▷L'EQUIPE DES PROFESSEURS

Il nous semble important de signaler un certain nombre de problèmes relatifs à l'équipe des professeurs du Centre. Le premier est sa marginalité. En effet, chaque année, l'équipe s'est trouvée plongée au centre d'un organisme universitaire important, la Faculté des Sciences de l'Education et pourtant ,elle gardait son autonomie , affichait des politiques et des croyances différentes, réalisait un programme qui contrastait avec les programmes habituels. Bref, chaque fois que le Centre Pilote Laval réalisait ure action conforme à ses croyances, il percevait avec acuité sa situation marginale.

Par rapport à la Faculté des Sciences de l'Education, ou au réseau des écoles normales, le Centre Pilote Laval vivait une solitude qui ne faisait que s'accentuer à chaque geste posé, solitude qui était souvent accompagnée de pression et de commentaires négatifs venant de toute part. Comment peut-on arriver à permettre à une équipe d'effectuer des changements importants sans créer en même temps ces tensions avec le milieu ambiant? Comment peut-on associer le milieu ambiant à une pareille expérimentation?

Cette situation marginale, accompagnée d'une absence de support dans certains cas, devait avoir une influence sur l'évolution de l'équipe. Alors qu'au début les intentions de l'equipe visaient le changement, ces intentions se sont graduellement tournées vers l'intégration. La cons-

truction du programme en a aussi été affectés. La planification des activités se faisait au fur et à mesure, à partir de l'évaluation des activités précédentes. L'orientation générale du programme d'une année était déterminée à la fin de l'année précédente. C'est ce qui explique que le programme de l'An II a été affecté par l'état psychologique où se trouvait l'équipe à la fin de la première année, de même que le programme de l'An III fut un compromis dû à la situation prévalant à la fin de la deuxième année.

Avec le recul dans le temps, on constate que les aspirations de l'équipe baissaient d'année en année. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette baisse graduelle. Peut-être l'équipe devenait-elle plus réaliste? Peut-être les membres désiraient-ils éviter des affrontements personnels pénibles, ou des confrontations avec le milieu? L'insécurité matérielle académique et professionnelle des membres de l'équipe a sûrement joué un rôle important dans cette dégradation des aspirations de chacun.

Après trois années mouvementées, nous en arrivons à nous demander quel est le temps optimum de fonctionnement d'une équipe (task force). Peut-être qu'après deux années, il faut démembrer une équipe et redéfinir de nouvelles tâches pour chacun de ses membres. On dirait que l'équipe en arrive après deux années à neutraliser toutes les tensions et tous les conflits, si bien que la partie énergétique et dynamique qui l'anime disparaît et qu'on se trouve dans une situation plus calme, moins tendue, mais moins productive. Les jeux

truction du programme en a aussi été diminuée. La planification des activités se faisait au fur et à mesure, à partir de l'évaluation des activités précédentes. L'orientation générale du programme d'une année était déterminée à la fin de l'année précédente. C'est ce qui explique que le programme de l'An II a été affecté par l'état psychologique où se trouvait l'équipe à la fin de la première année, de même que le programme de l'An III fut un compromis dû à la situation prévalant à la fin de la deuxième année.

Avec le recul dans le temps, on constate que les aspirations de l'équipe baissaient d'année en année. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette baisse graduelle. Peut-être l'équipe devenait-elle plus réaliste? Peut-être les membres désiraient-ils éviter des affrontements personnels pénibles, ou des confrontations avec le milieu? L'insécurité matérielle académique et professionnelle des membres de l'équipe a sûrement joué un rôle important dans cette dégradation des aspirations de chacun.

Après trois années mouvementées, nous en arrivons à nous demander quel est le temps optimum de fonctionnement d'une équipe (task force). Peut-être qu'après deux années, il faut démembrer une équipe et redéfinir de nouvelles tâches pour chacun de ses membres. On dirait que l'équipe en arrive après deux années à neutraliser toutes les tensions et tous les conflits, si bien que la partie énergétique et dynamique qui l'anime disparaît et qu'on se trouve dans une situation plus calme, moins tendue, mais moins productive. Les jeux

de leadership se font et l'on voit plus facilement apparaître de la dépendance ou de l'autocratie. Les prises de décisions sont souvent retardées parce qu'on hésite à créer des conflits. D'autre part, l'équipe sécrète un langage codé qui l'amène peut-être à se replier sur elle-même, à se couper de son environnement et des possibilités créatrices qui avaient été à l'origine de la structure devenue encombrante.

De la même façon, nous en arrivons à nous interroger sérieusement sur les conditions de survie d'une équipe. Les problèmes se posent en termes de nombre optimum de participants, de services adjoints, de techniques d'évaluation permanentes, de cohérence entre les membres, d'utilisation positive des tensions et des conflits, de sécurité professionnelle pour ses membres, de temps, d'effort et d'énergie déployée, de support officiellement exprimé de la part du milieu, etc. Plusieurs de ces éléments nous ont manqué et ont contribué à affaiblir l'équipe au cours de ces trois années.

Le problème de l'utilisation des ressources individuelles et le respect des différences entre les membres semble être un élément clé de la cohésion d'une équipe. En définitive, c'est peut-être plus par la différenciation entre les personnes que par la similitude que s'effectue cette cohésion. Il est évident que cela pose des problèmes de sélection. Quels devraient être les critères de sélection pour le recrutement des membres d'une équipe comme la nôtre? Critères de compétence, de fonctionnement en groupe, de spécialités?

Quelles sont d'autre part les tâches spécifiques qui doivent accompagner le travail d'une telle équipe. Nous nous sommes demandé si certaines personnes ne devaient pas être adjointes à une équipe pour assumer certaines tâches parallèles essentielles aux liens avec le milieu ou à l'évaluation interne du fonctionnement de l'équipe. Les membres d'une équipe sont tellement affairés à la planification, à l'exécution et à l'évaluation du travail, qu'il est pratiquement utopique de croire qu'ils puissent simultanément travailler à des problèmes comme les relations extérieures ou la diffusion du travail effectué.

Si de multiples difficultés ont entouré le fonctionnement d'une équipe comme la nôtre, il nous faut cependant constater qu'une telle situation représente peut-être l'instrument d'apprentissage le plus perfectionné que nous ayons connu. En effet, la tâche se présente comme une situation continue de résolution de problèmes et les apprentissages dégagés atteignent un degré de profondeur étonnant, tout en gardant un grand réalisme.

La tâche et le groupe constituent un instrument de développement de la créativité dont les effets se font sentir à deux plans: au plan personnel, les membres subissent des transformations profondes; au plan des concepts, ils doivent sans cesse inventer des solutions aux problèmes concrets qui se posent à eux.

On peut se demander si toute faculté ne devrait pas systématiser ce genre de "task force" dans le seul but de fournir régulièrement à son personnel un instrument de perfectionnement continu ("in-training").

▷LES STRUCTURES OFFICIELLES

La situation privilégiée et parallèle du Centre Pilote Laval devait nous poser certains problèmes dans nos relations avec les structures officielles, qu'il s'agisse du ministère, du réseau des écoles normales ou de l'université. Le premier point à signaler fut sans doute celui du comité d'organisation du projet REPERES. Au plan légal, nous relevions d'un comité composé de membres de différents organismes intéressés par l'expérience. Dans les faits, ce comité n'a jamais joué de rôle important et il n'avait en réalité qu'une valeur de couverture auprès de la population et des organismes concernés. Le Centre Pilote Laval, même s'il devait rencontrer occasionnellement ce comité, ne l'a jamais vraiment utilisé. D'ailleurs, avec la disparition du réseau des écoles normales, ce comité a perdu toute représentativité. Il a été remplacé par un comité exécutif plus restreint qui,dans les faits,s'est graduellement éteint jusqu'à disparition complète.

En somme, un tel comité nous a conduits à une perte de temps. Son rôle fut plutôt négatif en ce qu'il a fait

vivre à l'équipe une certaine anxiété pas toujours favorable au travail. Dans les faits, nous avons trouvé plus fonctionnel de transiger directement avec les personnes autorisées. C'est ainsi que rapidement des liens se sont établis avec le doyen de la Faculté des Sciences de l'Education et avec les différents directeurs de départements. Ces communications se sont avérées plus efficaces et se sont structurées à partir de la tâche et des besoins du moment.

La double structure à laquelle nous appartenions, Université et Réseau des Ecoles Normales, et la disparition de ces dernières en cours de route, n'a pas toujours facilité la tâche de l'équipe.

Nous l'avons signalé à maintes reprises, le Centre Pilote Laval a fonctionné dans les normes budgétaires officielles, les mêmes que celles des écoles normales et avec les mêmes délais et lenteurs administratives. Cela était prévu au départ dans l'expérimentation et devait servir à démontrer la possibilité d'induire des changements à partir des moyens du bord. Nous nous demandons maintenant s'il était sage d'agir ainsi. Lorsqu'on veut privilégier une forme d'expérimentation, ne vaut-il pas mieux faciliter l'expérience en lui fournissant toutes les disponibilités budgétaires et organisationnelles possibles?

Nous nous demandons si certains éléments de notre programme n'auraient pas mérité un investissement plus important. Ainsi, il est probable qu'une équipe de chercheurs as-

sociés au Centre Pilote Laval aurait eu avantage à être mise sur pied dès le départ, ce qui aurait permis d'analyser plus finement la programmation, les comportements, les tensions, etc...

Le fait, pour le Centre Pilote Laval, d'être inséré dans un autre organisme de formation de maîtres (F.S.E.) a posé des difficultés importantes. D'abord, ce fut l'origine de tensions de part et d'autre. Les transformations effectuées au Centre Pilote Laval n'étaient pas sans provoquer diverses résistances. Notre clientèle d'autre part se retrouvait plongée dans la masse des étudiants ce qui ne faisait qu'augmenter l'anonymat.

Le Centre Pilote Laval a voulu innover par son climat, son esprit, ses activités. Ce faisant, il a aussi innové par les problèmes administratifs qu'il causait à la Faculté des Sciences de l'Education. Il a valorisé l'aménagement par les étudiants de leur milieu de travail; il s'est heurté aux normes officielles d'affichage sur les murs. Il a planifié de nombreux stages intensifs; il a dû bouleverser le calendrier académique officiel. Il a voulu expérimenter de nouveaux modes d'évaluation; il a dû le faire en tenant compte d'un système de compilation des résultats par ordinateurs. Au niveau d'un système officiel ces problèmes n'en sont pas; dans le contexte d'une expérimentation, ils peuvent devenir agaçants.

La structure officielle offre généralement des cours cloisonnés, sans liens évidents. Souvent, ces cours sont plutôt centrés sur l'acquisition d'une discipline académique. Or, le Centre Pilote Laval, qui voulait retrouver une certaine globalité dans son enseignement et qui définissait ses programmes en fonction de comportements professionnels à développer s'est buté aux vices des structures officielles qui rendent difficile le travail coopératif.

Comment peut-on soumettre des étudiants aux normes officielles ou habituelles alors que toute l'activité académique s'oriente dans une direction différente? Comment faire cohabiter des étudiants qui vivent deux systèmes de formation opposés?

▷PRESSIONS ET RESISTANCES

Le fait que le Centre Pilote Laval n'ait pas organisé systématiquement de relations extérieures explique peut-être qu'il ait senti des résistances, des agressions voilées sous le couvert de l'humour, des évaluations hâtives et sans fondements de la part du milieu immédiat. Une chose est certaine, c'est que les derniers à s'interroger sur la nature de l'expérience et à venir voir ce qui se passait au Centre ont été les personnes qui habitaient l'immeuble même où se tenait l'expérience.

Par contre, des visiteurs sont venus de McGill, de l'Université du Québec à Montréal et à Trois-Rivières. Des visiteurs de Nancy, de Sèvres et de Bruxelles sont aussi venus au Centre Pilote Laval voir et s'interroger avec nous sur la formation des maîtres. Comment expliquer ce désintéressement du milieu immédiat alors que des personnes fort éloignées font des efforts considérables pour suivre de près de telles expériences?

Ces résistances et ces pressions, comme cette absence d'intérêt, s'expliquent peut-être par le fait qu'étant logé au sein d'un organisme de formation de maîtres, le Centre Pilote Laval provoquait des remises en cause de tous ordres. Le fonctionnement cohérent et coopératif de l'équipe posait peut-être certains problèmes à une organisation forcément plus bureaucratique. De plus, des chargés de cours ont été appelés à participer à une action, à l'élaboration de laquelle ils n'étaient pas partie prenante. Comment allier leur travail aux décisions collégiales d'une équipe qui oeuvre continuellement ensemble et dont ils ne font pas partie? Comment les amener à participer à l'encadrement d'étudiants dont ils n'ont aucune raison de se sentir responsables?

L'absence de toute tradition, l'obligation de tout réinventer, soit au plan académique, soit au plan administratif, nous forçait, à cause même des objectifs poursuivis, à jeter par-dessus bord certaines coutumes bien établies dans le milieu. Le climat interne du Centre et l'animation culturelle et sociale tranchaient aussi sur les climats habituels.

L'environnement s'en est avéré différent. Bref, l'expérience nous paraît avoir été telle qu'en définitive, toutes ces différences d'orientation devaient provoquer des réactions négatives ou de l'indifférence de la part du milieu immédiat. Devant ces faits, il aurait peut-être été avantageux d'isoler physiquement (en l'éloignant) le Centre Pilote Laval, ce qui aurait pu prévenir les tensions et les réticences.

▷LES INITIATIVES

Il ne s'agit pas ici de rappeler le programme du Centre Pilote Laval dans son entier. Après trois années, il est peut-être important de signaler les principales initiatives du Centre Pilote, tant dans les activités que dans la gestion interne. Qu'il nous suffise d'énumérer les titres des principales activités, le lecteur pourra se référer aux rapports déjà publiés.

□ Activités:

- Expression corporelle
- Animation culturelle et sociale
- Ateliers permanents de création
- Ateliers d'éducation créatrice
- Plein air en éducation
- Classes de neige, classes vertes
- Outdoor Education

- Créativité, résolution de problèmes et intervention.

- Entrainements spécifiques:

  ORPA: Organisation rationnelle de la pensée et de l'action.

  SEIP: Session d'entrainement à l'intervention personnelle.

  Créativité dans la résolution de problèmes.

- Enseignement programmé (comme technique d'enseignement).

  Relations humaines

  Mathématiques modernes.

- Recherche en didactique.

- Implications socio-économiques de la rentrée scolaire.

A cette liste, il convient d'ajouter les stages. En effet, l'importance qu'on leur a accordée, de même que leur nature, sont une des caractéristiques du Centre Pilote Laval, Outre les stages habituels d'observation et de prise en charge, nos étudiants ont pu travailler avec des praticiens de la pédagogie naturelle appartenant à l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Mouvement FREINET).

La constitution d'un réseau de maîtres associés issus du milieu et l'utilisation de ces maîtres pour la supervision fut aussi l'ouverture d'une voie prometteuse.

▷ GESTION

□ Carnet de l'étudiant:

L'utilisation des syllabus ou projets de cours et leur envoi aux étudiants longtemps avant le début des activités a été systématique. La notion de syllabus était nettement différente de celle que nous rencontrons généralement. L'étudiant recevait un "Carnet de l'étudiant" qui représentait l'ensemble de son programme semestriel et les modalités de choix de ses options. Celui-ci lui permettait de constituer d'avance son programme individuel et de le faire ratifier par un professeur au moment de l'inscription.

□ Encadrement:

La régie interne par une équipe qui s'est partagé l'administration représentait une tentative de cogestion nouvelle dans nos milieux. Les essais de counseling, d'encadrement des étudiants nous paraissent avoir ouvert des pistes qui méritent d'être poussées plus loin. Au Centre Pilote Laval, tout étudiant se sentait libre de s'adresser à n'importe quel professeur, à n'importe quel moment. Il va de soi que la réponse du côté des professeurs était positive. Cette politique de "la porte ouverte" nous semble avoir été importante dans l'établissement d'un climat de confiance et d'entr'aide.

L'accueil a toujours été un souci de premier plan non seulement au début de chaque année, mais comme attitude durant toute activité. Les initiatives comme les repas en commun et les soirées à caractère social se sont avérées très efficaces pour accélérer la création de liens entre les professeurs et les étudiants ou entre les étudiants et les maîtres associés.

L'expérience d'un salon, coeur du Centre Pilote Laval, où se déroulaient beaucoup d'activités et où se regroupaient nos étudiants, nous paraît maintenant une condition fondamentale pour mener une telle expérience. Que les étudiants trouvent des locaux à leur disposition, où ils puissent organiser leur vie et se retrouver, est essentiel à l'établissement de relations interpersonnelles valables et d'un climat positif. C'est peut-être l'élément qui permet de coordonner l'action et de faire un véritable encadrement des étudiants.

□ Contact avec le milieu:

Une autre initiative du Centre Pilote Laval fut l'intégration à la vie quotidienne des valeurs artistiques et culturelles. De la même façon, le Centre Pilote Laval a toujours essayé de garder un contact constant avec le milieu, particulièrement avec les classes. Enfin, sans les liens constants avec les maîtres associés, l'expérience, telle que réalisée, n'aurait pas été possible.

□ Evaluation:

La participation des étudiants à l'évaluation des activités a été instaurée de façon systématique. Au milieu et à la fin de chaque semestre, l'étudiant devait remplir un questionnaire d'opinions, portant sur chacune des activités auxquelles il avait participé. Ces questionnaires visaient à fournir à l'équipe et aux responsables des cours des données concernant les apprentissages effectués, la pertinence des objectifs, leur degré d'atteinte, les réajustements souhaités, les modes d'évaluation et l'approche pédagogique utilisée.

Les réponses à ces questionnaires semblent confirmer que les activités et les structures administratives dont nous venons de parler étaient nouvelles, originales et qu'elles ont joué le rôle positif que nous leur prêtions.

□ Problème religieux:

A travers ses tentatives pour objectiver le phénonène religieux, le Centre Pilote Laval a éprouvé des difficultés multiples. Parmi les problèmes posés notons celui de répondre aux exigences du milieu qui veut que tout professeur de l'élémentaire enseigne la catéchèse (qu'il soit croyant ou non). Dans un cas comme dans l'autre, tous les étudiants doivent s'inscrire à des cours de catéchèse, c'est-à-dire, pour certains, jouer la comédie pour satisfaire à

des exigences, et répéter la même comédie plus tard dans l'enseignement.

□ Le recrutement de la clientèle:

Rappelons pour mémoire que l'expérience du Centre Pilote Laval était ouverte à tout le monde. De fait, un seul candidat ne fut pas admis par suite de l'examen de son dossier.

De plus, sur les quelque 115 candidats admis en première année, plus de 21 l'ont été sous condition. C'est à-dire, qu'ils ne rencontraient pas exactement les normes académiques généralement requises. L'équipe du Centre Pilote Laval, en accord avec les responsables du projet et ceux de la formation des maîtres au Ministère de l'Education, a étudié les dossiers de ces candidats, puis a déterminé le nombre de crédits de culture générale qu'ils devaient compléter durant leur scolarité pour être éligibles aux brevets d'enseignement et au diplôme universitaire. Le nombre de ces crédits de récupération a varié de 6 à 30 selon les cas. Si nous avions à nous prononcer sur cette initiative, maintenant que l'expérience globale est terminée, nous pourrions affirmer que ces étudiants ne se sont pas manifestés comme constituant un groupe à part. Au contraire, durant toute leur scolarité, ces étudiants se retrouvaient au niveau de la participation, de la réussite académique et professionnelle, sur le même plan que leurs confrères.

Cette récupération était-elle nécessaire? Est-ce que ce sont ces quelques crédits de culture générale qui ont permis aux étudiants de fonctionner comme les autres?

▷PARTICIPATION DES ETUDIANTS

Le problème de la participation des étudiants peut être considéré comme un problème de méthode pédagogique. Or, sur ce plan, les essais de pédagogie de situation du Centre Pilote Laval ont sûrement permis d'augmenter la participation des étudiants. Par contre, si on pose le problème de la participation en termes de décision, d'exécution et d'évaluation, bref de gestion sous ses aspects administratif et académique, il ne semble pas que le Centre Pilote Laval ait réussi à ouvrir des pistes valables. Comme d'autres institutions, nous nous sommes contentés de faire de la consultation, parfois avant la réalisation des projets, le plus souvent sur des documents déjà construits par l'équipe. Il y a une marge entre consulter et faire participer. Est-il possible de faire participer des étudiants à la construction de leur programme, dès la première année? Dans ce cas, comment conserver des objectifs précis?

Les locaux permanents et particulièrement le salon nous ont aidés à garder les étudiants sur place et à les amener à se prendre graduellement en charge. Les étudiants n'ont jamais voulu se fonder d'association et il semble bien que le

contexte où ils vivaient ne nécessitait pas ce genre d'organisation.

Une question qui s'est posée à nous fut celle de la représentativité des étudiants lorsqu'ils sont placés sur des comités composés de professeurs et d'étudiants. Il nous semble que souvent les étudiants sont minorisés et que leur représentation devient une caricature.

Nous nous sommes demandé si le climat interne de l'organisation ne relevait pas en définitive du modèle de fonctionnement de l'équipe d'encadrement plutôt que de conditions matérielles accidentelles. Le fait que l'équipe se donne un mode de vie et de fonctionnement, des croyances et des techniques appropriées influe sans doute sur la population étudiante, les entraînant graduellement dans les mêmes schèmes de fonctionnement.

▷LES STAGES

L'expérience du Centre Pilote Laval a été particulièrement centrée sur les stages de différents types. En effet, plus de 25% des activités ont été des activités de stage, allant de l'observation à la prise en charge d'une classe. L'équipe a essayé de diversifier et d'intégrer les différents stages, tout comme elle a essayé de lier le reste de la formation à la réalité connue à travers ces différents stages.

La mise sur pied d'un réseau de maîtres associés pour réaliser ces stages pose un problème fondamental à tout organisme de formation de maîtres. Comment, en effet, sélectionner ces maîtres, les encadrer et les aider une fois qu'ils ont été choisis? Le travail d'encadrement des étudiants et la supervision des stages posent déjà des difficultés et occupent une équipe à temps plein. Comment trouver les ressources pour entraîner et préparer les maîtres du réseau à effectuer le travail de supervision qu'on attend d'eux? Comment les amener à transformer leur classe dans le sens de la pédagogie désirée par l'organisme de formation?

Sans cet encadrement par le centre de formation, on risque de se retrouver dans un cercle vicieux où les stages deviennent inutiles ou parfois nuisibles. En effet, durant qu'on prépare les étudiants-maîtres à une nouvelle forme de pédagogie, on les envoie faire des stages dans des écoles qui fonctionnent souvent à l'inverse de ces croyances. La pertinence et la possibilité d'appliquer les concepts et les techniques proposés par le centre de formation deviennent à peu près nulles. Souvent, sous le coup de la panique, l'étudiant réinvente les comportements du maître dont il prend la classe.

Qu'on le veuille ou non, tout maître devient un "pattern" de fonctionnement pour l'étudiant qui travaille avec lui. Le fonctionnement de sa classe est un état de fait difficilement réversible. Dans ce contexte nous demandons aux étudiants d'effectuer des changements et des transformations, sans toutefois bouleverser la classe, ni l'école.

Dans certains cas, cette consigne est absurde, car l'étudiant ne peut que continuer à appliquer la pédagogie déjà existante.

Compte tenu du petit nombre de maîtres qui ont effectué un changement réel dans leur pédagogie, il nous semble que le perfectionnement des maîtres soit un problème de plus en plus urgent, tant pour les maîtres de l'élémentaire que pour les formateurs de maîtres. Les formes de ce perfectionnement sont à étudier, mais il est certain que l'école et la classe doivent devenir un lieu privilégié pour le perfectionnement.

La nécessité d'effectuer une supervision adéquate nous oblige à recruter du personnel actuellement très rare. L'utilisation des maîtres associés pour superviser les stages est une piste que nous avons explorée avec certains succès. Elle mérite d'être étudiée plus profondément.

Le problème des stages nous ramène au problème déjà signalé de l'intégration et de la permanence par rapport au changement et aux transformations. Comment éviter la conformité au système existant? Comment contrebalancer la dépendance, l'insécurité? L'autonomie, la créativité peuvent être des axes de fond, mais comment utiliser positivement l'anxiété qu'elles provoquent? Comment permettre les erreurs sans rien sacrifier d'essentiel?

▷ PERFECTIONNEMENT ET ECOLE EXPERIMENTALE

Le perfectionnement des maîtres obligera de plus en plus les maisons de formation à se déplacer dans le milieu même où se déroule l'action quotidienne: la classe. Les réponses aux besoins devront prendre un caractère plus concret, plus pratique, tout en reposant sur des données conceptuelles éprouvées.

La mise sur pied d'une nouvelle forme d'écoles expérimentales serait-elle un élément de solution à ce problème de perfectionnement? S'il arrivait qu'une des plus grandes lacunes des maîtres fut celle de la représentation des transformations souhaitées, une école expérimentale privilégiée deviendrait le centre de diffusion d'éléments concrets de représentation, amorce d'un véritable changement.

Un problème majeur qui a comme conséquence l'urgence du perfectionnement semble être celui de la saturation du marché du travail. Les jeunes maîtres trouvent de plus en plus difficilement à se placer. Il serait utopique de croire qu'ils puissent devenir majoritaires dans la profession. Il faudra de moins en moins compter sur eux pour transformer la pédagogie. La seule façon d'avoir un effet immédiat sur notre système sera d'agir directement sur les maîtres en fonction et là où ils se trouvent. Pour y arriver, des équipes devront travailler à élaborer du matériel adéquat, en utilisant tous les média possibles.

Le mouvement syndical et professionnel devra aussi se préoccuper du perfectionnement de son personnel et faciliter des services pertinents.

La probation devient un autre aspect de la valeur professionnelle des enseignants. Des critères valables, autres que la nature des parchemins, doivent être utilisés pour juger de la compétence d'un enseignant.

▷ANIMATION

Un dernier problème qui se pose à nous, est celui de l'animation. Il n'est pas certain que nous ayons trouvé des formes rentables d'animation pédagogique. Jusqu'à maintenant, l'animation a eu comme rôle d'éveiller les esprits, d'assoiffer les maîtres, rôle qu'elle a bien joué. Désormais, les maîtres réclament davantage, sous peine de ne pouvoir transformer leur action et de continuer à agir avec mauvaise conscience cette fois.

L'animation pédagogique doit devenir plus technique et s'attarder à outiller davantage les maîtres. La formation de tels animateurs devient urgente.

Les directeurs d'école apparaissent de plus en plus comme les grands responsables des transformations pédagogiques dans notre système d'éducation. Ils ont un rôle

d'animation et de supervision pour lequel il faut les préparer. Trop peu de choses ont été faites pour eux jusqu'à maintenant. Ils devraient devenir la grande priorité des prochaines années. Il est important que le perfectionnement des directeurs leur soit spécifique et qu'on évite d'en faire de simples professeurs déplacés à d'autres fonctions.

Les considérations toutes subjectives qui précèdent veulent être un rappel de certains événements vécus au Centre Pilote Laval et une ouverture sur un certain nombre d'interrogations qui nous paraissent essentielles. Souhaitons que les centres de formation de maîtres et les écoles collaborent dans la poursuite de ces interrogations.

Pourquoi chaque programme, chaque école ne deviendrait-elle pas le centre d'une recherche-action? Les quelques pistes que nous avons explorées nous permettent de croire que les transformations souhaitées sont à ce prix.

■ ■ ■